Rudolf Steiner

Dezvoltarea sănătoasă a ființei umane

O introducere în pedagogia și didactica antroposofică

II 348.486

TRIADE

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAȘI
II 348.486

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

RUDOLF STEINER

DEZVOLTAREA SĂNĂTOASĂ A FIINȚEI UMANE

O introducere în pedagogia și didactica antroposofică

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Baza științei spirituale orientată antroposofic este constituită din lucrările scrise de Rudolf Steiner (1861 – 1925). Alături de acestea el a ținut, între anii 1900 și 1924, numeroase conferințe și cursuri, atât publice cât și pentru membrii Societății Teosofice, iar mai târziu, ai Societății Antroposofice. Inițial el voia ca aceste conferințe, ținute totdeauna liber, să nu fie fixate în scris, ele fiind concepute "drept comunicări orale, nedestinate tipăririi". Dar când textele acestor conferințe au început să fie răspândite sub diverse forme și cu greșeli, fiind redactate de unii dintre auditorii săi, el s-a simțit răspunzător de a le ordona. Această sarcină i-a încredințat-o Mariei Steiner von Sivers. Ei îi revenea alegerea stenografilor, administrarea textelor și corectarea lor în vederea editării. Deoarece, din lipsă de timp, Rudolf Steiner nu a putut să corecteze el însuși textele decât într-un număr foarte mic de cazuri, trebuie ținut cont de rezerva sa față de toate scrierile de acest gen: "Totuși, trebuie luat în considerare faptul că în stenogramele nerevizuite de mine există erori".

În lucrarea sa autobiografică "Cursul vieții mele" (cap. 35) el se exprimă asupra raportului conferințelor pentru membrii, care la început nu au fost accesibile decât sub formă de manuscris tipărit, față de scrierile sale publice. Pasajul respectiv este redat la sfârșitul acestui volum. Ceea ce este spus acolo este valabil, în același fel, și pentru cursurile referitoare le diverse specialități, cursuri care se adresau unui număr mic de participanți, familiarizați cu bazele științei spirituale.

După moartea Mariei Steiner (1867-1948) s-a început, conform liniilor directoare date de ea, editarea Operelor Complete ale lui Rudolf Steiner. Prezentul volum face parte din această ediție. Date mai amănunțite referitoare la documentele de bază ale prezentului text se găsesc, atât cât este necesar, la începutul capitolului "Indicații".

BCU IAȘI CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

RUDOLF STEINER

290368

DEZVOLTAREA SĂNĂTOASĂ A FIINȚEI UMANE

O introducere în pedagogia și didactica antroposofică

CURS PENTRU EDUCATORI ȘI DASCĂLI

16 conferințe prezentate la Dornach
între 23 decembrie 1921 și 7 ianuarie 1922
Discuții cu dascălii din 1, 3 și 5 ianuarie 1922

039205
B.C.U. - IASI

ALE

TRIADE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

141.333:
.022

Traducere după:

Rudolf Steiner
DIE GESUNDE ENTWICKELUNG DES MENSCHENWESENS
EC 303
Editura Rudolf Steiner, Dornach/Elveția 1987

S-a folosit și varianta în limba franceză, publicată de
Edition Anthroposophiques Romandes, Geneva 1988

Antroposofie x Educație x Învățământ
Pedagogie Waldorf
Antroposofie x Dezvoltarea copilului

Volum realizat cu sprijinul Fundației Hausser din Stuttgart

Traducător:
Ligia Sălăjanu

© 2001 Editura TRIADE, Cluj-Napoca
ISBN 973-9196-99-3

12. IUN. 2002

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

Conferința I, Dornach, 23 decembrie 1921 9

Istoria mişcării antroposofice. Trei faze: 1. Mişcare religioasă teoretică, asociată Societății Teosofice. 2. Efort pentru a intra în domeniul artei. Goetheanumul. 3. Aplicații practice în toate domeniile: social, pedagogic, ştiințific...

Conferința a II-a, Dornach, 24 decembrie 1921 21

Gândirea modernă este ştiințifică şi intelectualistă. Spencer. Actuala viziune asupra lumii este incapabilă să explice ființa umană. Intelectualismul nu poate sesiza realitatea. Oamenii nu mai sunt altceva decât nişte capete uriaşe.

Conferința a III-a, Dornach, 25 decembrie 1921 36

Darwin. Haeckel. Du Bois-Reymond. Limitele cunoaşterii. Contradicție între intelectualism şi rousseauism. Gândirea modernă trebuie să-şi extindă cercetările asupra vieții de somn şi de vis. Cunoaşterea omului, bază a pedagogiei.

Conferința a IV-a, Dornach, 26 decembrie 1921 51

Spiritul nostru trebuie să se mişte tot atât de liber în timp, ca şi în spațiu: în clipa prezentă, a vedea trecutul şi viitorul. Animalul trece în mod direct de la copilărie la bătrânețe; omul se caracterizează printr-o foarte lungă perioadă intermediară. Anomalii: senectute precoce, copilărie prelungită. Imaginația, Inspirația, Intuiția se dezvoltă pe baza calităților proprii celor trei vârste ale vieții: prospețime şi vitalitate, gândire clară, dăruire de sine.

Conferința a V-a, Dornach, 27 decembrie 1921 69

Percepția spirituală trebuie să fie tot atât de liberă şi de intensă ca percepția senzorială. Raport între Imaginație şi creația artistică, Inspirație şi idealul moral, Intuiție şi sentimentul religios. Interacțiune dintre sufletesc-spiritual şi corporal-fizic. Tulburări cauzate de o solicitare excesivă sau insuficientă a memoriei; unghiile lungi.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Conferința a VI-a, Dornach, 28 decembrie 1921 84
Sănătate și boală. Tripartiția organismului uman; între polul neurosenzorial și polul metabolic-locomotor, ritmul respirator și ritmul circulator. Doar o gândire mobilă poate sesiza omul în totalitatea sa. Înțelepciunea inconștientă a copilului. Învățătorul trebuie să alterneze activitatea capului cu aceea a membrelor.

Conferința a VII-a, Dornach, 29 decembrie 1921 101
Copilul sub șapte ani. Până la a doua dentiție, corpul eteric este ocupat cu modelarea organismului. Anumite forțe se eliberează de această muncă în jurul vârstei de doi ani și jumătate (cap), spre cinci ani (trunchi), spre șapte ani (metabolism și membre). Înainte de doi ani și jumătate, copilul învață să meargă, să vorbească. Imitarea a tot ceea ce se gândește, se simte, se face în jurul lui. În jurul vârstei de doi ani și jumătate, apariția memoriei și a imaginației. Jucăriile. În jurul vârstei de cinci ani, sentimentul autorității.

Conferința a VIII-a, Dornach, 30 decembrie 1921 117
Școala Waldorf: folosirea timpului. Cursul principal. Limbile străine. Lucrul manual. Această pedagogie este o metodă și ea se bazează pe antroposofie. Învățătorul trebuie să fie un artist care dezvoltă instinctul și simțul practic. Cursul de religie. Disciplina. Limbile clasice. După-amiază, gimnastică, euritmie, cursuri artistice. Slujba duminicală. Certificatele.

Conferința a IX-a, Dornach, 31 decembrie 1921 134
Copilul între șase și nouă ani: ritmurile respirator și circulator se intensifică. Copilul își construiește musculatura și scheletul ca un muzician; întreaga lui ființă vibrează ca o vioară. La această vârstă, întregul proces de învățământ trebuie să fie artistic: lectură, scris, calcul. Principiul autorității.

Conferința a X-a, Dornach, 1 ianuarie 1922 152
La nouă ani, copilul trece un prag: el încetează să se mai confunde cu lumea înconjurătoare. Atunci poate să înceapă predarea științelor naturii: se observă lumea vegetală în legătura ei cu Pământul, cea animală în legătura ei cu omul. Memoria. Mașinile de calcul. Temele de casă.

Conferința a XI-a, Dornach, 2 ianuarie 1922 169
Copilul între zece și paisprezece ani. Dezvoltarea memoriei. Oboseala elevului: surmenaj nervos, metabolic sau motor. Remediu: ritmul. În jurul vârstei de doisprezece ani, musculatura se leagă de schelet. Gândirea devine abstractă. Studiu al naturii anorganice: mineralogie, fizică, chimie. Predarea istoriei.

Conferința a XII-a, Dornach, 3 ianuarie 1922 184
O dezvoltare fizico-eterică sănătoasă, bază a liberei înfloriri sufletesc-spirituale. Este vorba nu atât de ceea ce știi, cât de ceea ce ești. Importanța artelor: muzică vocală și instrumentală, pictură. Limbile. Gramatica. Matematicile. Temperamentele. Umorul.

Conferința a XIII-a, Dornach, 4 ianuarie 1922 201
Tinerii și tinerele la paisprezece ani. Nașterea corpului astral și a imaginației creatoare. Revoltă față de această lume absurdă. Diferență între sexe: schimbare a vocii, dragoste. Orient și Occident. Poezia dramatică. Istoria: abordare masculină, epimeteică, și abordare feminină, prometeică.

Conferința a XIV-a, Dornach, 5 ianuarie 1922 216
Educația estetică. Tors, țesut. Inițiere în viața practică. Trezire a simțului frumosului. Brodat: rochie, pernă, sac de lucru. Geniul limbii. Probleme de traducere. Inițiere în retorică.

Conferința a XV-a, Dornach, 6 ianuarie 1922 232
Educația fizică: un domeniu complex în care învățătorul trebuie să-și exerseze instinctul și să dezvolte un fel de simptomatologie. Trebuie să se ferească de orice fanatism. Alimentație: alimente hrănitoare și nehrănitoare. Termoreglarea: efecte ale frigului și ale căldurii. Mișcarea: gimnastică, jocuri în aer liber. Anemia.

Conferința a XVI-a, Dornach, 7 ianuarie 1922 249
Educația religioasă și morală. Fuziune între domeniul sufletesc-spiritual și cel corporal-fizic: euritmia. Școala Waldorf este deschisă tuturor, spiritului simplu, ca și geniului. Pentru a trezi viața religioasă și morală, fără dogmă și poruncă, această pedagogie face să pătrundă viața sentimentului în gândire și în voință: ea apelează la recunoștință, la iubire și la sentimentul datoriei.

Răspunsuri şi întrebări:
Extrase din discuţiile din 1 ianuarie 1922 264
Extrase din discuţiile din 3 ianuarie 1922 272
Extrase din discuţiile din 5 ianuarie 1922 288

Note 304

Rudolf Steiner despre stenogramele conferinţelor sale 310

Ediţia Operelor Complete ale lui Rudolf Steiner 312

Lucrări ale lui Rudolf Steiner publicate în limba română 314

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

CONFERINȚA I
Dornach, 23 decembrie 1921

Primele cuvinte pe care le voi rosti vor să exprime bucuria inimii şi mulțumirea profundă pe care o simt văzându-vă prezenți în acest loc, Doamnelor şi Domnilor. Cineva care are cel mai viu entuziasm pentru mişcarea ce ar vrea să radieze pornind de aici, de la Goetheanum, trebuie să fie profund fericit şi satisfăcut lăuntric atunci când întâlneşte un interes atât de extraordinar ca acela pe care-l dovedeşte prezența dvs. aici. Permiteți-mi, aşadar, cu acest sentiment de bucurie şi mulțumire, să vă adresez astăzi, la începutul acestei conferințe introductive, salutul meu cel mai cordial.

Aş dori să o salut mai ales pe Doamna Mackenzie[1], ale cărei eforturi au reuşit să organizeze acest curs şi căreia, din acest motiv, trebuie să-i mulțumesc în mod cu totul deosebit în numele mişcării antroposofice. Dar şi dvs., tuturor, vă adresez un salut cordial în spiritul şi în sensul mişcării noastre. Cine vă salută aici, Doamnelor şi Domnilor nu este, de fapt, o persoană particulară, ci, înainte de toate clădirea, Goetheanumul însuşi vă salută.

Înțeleg perfect ce ar putea spune unul sau altul dintre dvs. acestui Goetheanum, ca edificiu sau ca operă de artă. Tot ceea ce apare pe lume în acest fel dă naştere, în mod inevitabil, unor critici, şi orice observație făcută într-un spirit pozitiv va fi pentru mine deosebit de binevenită. Totuşi, el vă salută, acest Goetheanum a cărui configurație artistică în ansamblul ei o să vă arate că aici nu am vrea să ne limităm la un singur domeniu al vieții practice; nu am dori, de exemplu, să abordăm domeniul educației şi al învățământului excluzându-le pe toate celelalte. Întregul spirit al acestui edificiu, întreaga lui ființă, o să vă arate că aici e vorba despre o mişcare gândită şi voită în spiritul epocii noastre şi pentru întreaga civilizație. Şi, în măsura în care educația şi învățământul sunt o parte esențială a civilizației umane, educația şi învățământul trebuie să fie şi aici obiectul unei atenții cu totul speciale.

Legăturile intime care există între voința antroposofică şi problemele de educație şi învățământ ne vor apărea în întreaga lor amploare în zilele următoare. Astăzi, permiteți-mi să adaug salutărilor mele foarte cordiale

ceva care, ca să spun astfel, atunci când se întemeiază pe o mişcare socială, se înţelege de la sine, într-un anumit sens.

Dvs. aţi venit aici să cunoaşteţi mişcarea ce a luat naştere în sânul Goetheanumului din Dornach. Dar, salutându-vă cordial în acest Goetheanum, dorindu-vă bun sosit, mă simt dator, aşa cum se cuvine în asemenea cazuri în relaţiile sociale dintre oameni, să vă prezint, înainte de toate, mişcarea ce îşi are aici punctul de plecare.

Ceea ce s-a intenţionat, încă de la început, cu această mişcare antroposofică, deja acum douăzeci de ani, nu se revelează decât în prezent, încetul cu încetul. În fond – veţi vedea în conferinţele ce vor urma –, această mişcare a fost înţeleasă la început drept ceea ce o consideră lumea astăzi, în sens pozitiv, dar, mai ales, în sens negativ. Doar astăzi începe să se vorbească despre mişcarea antroposofică în termeni ce corespund cu ceea ce fost conceput la origini. Dar ea a trecut prin cele mai diferite faze şi voi putea să v-o prezint mai bine dacă voi caracteriza aceste faze, mai întâi într-un mod pur exterior.

La început, mişcarea antroposofică era considerată, de către micul cerc ce se reclama de la ea, drept un fel de viziune asupra lumii, religioasă, în sensul restrâns al cuvântului. Primele persoane care s-au apropiat de mişcarea antroposofică se preocupau prea puţin de stabilirea unor baze ştiinţifice, de crearea unor forme artistice, de consecinţele pe care practicarea antroposofiei le-ar putea avea pentru ansamblul vieţii sociale. Erau fiinţe care, înainte de toate, se simţeau nemulţumite în sânul confesiunilor religioase tradiţionale ale epocii, fiinţe care căutau ceea ce, referitor la marile probleme ale sufletului şi spiritului uman, ia naştere din aspiraţiile cele mai adânci, fiinţe care, în privinţa acestor probleme, se simţeau profund nemulţumite de reprezentările tradiţionale pe care şi le fac confesiunile religioase existente; ele au venit spre această mişcare şi au acceptat-o mai întâi cu inima, cu simţirea lor.

În ceea ce mă priveşte, era adesea uimitor să văd că ceea ce voiam să exprim despre antroposofie nu era deloc înţeles în privinţa fundamentelor ei, chiar de către aderenţi, dar că mişcarea antroposofică era întâmpinată cu o simpatie şi o adeziune care proveneau din nişte sentimente umane simple şi elementare. Dintr-o cercetare care, de fapt, încă de la început, avea o orientare ştiinţifică, aceşti primi aderenţi reţineau ceea ce vorbea inimii lor, sensibilităţii lor, sentimentului lor nemijlocit. Şi se poate spune că aceasta a fost epoca cea mai liniştită – numai că, în acest domeniu, li-

nistea nu este întotdeauna de dorit –, a fost epoca cea mai liniștită a mișcării antroposofice.

În acest fel, mișcarea antroposofică, în prima ei fază, a putut fi, la început, acceptată și a putut să se asocieze – într-un mod pur exterior, doar sub aspect administrativ – cu acea mișcare pe care dvs. o cunoașteți, poate: mișcarea Societății Teosofice.

Persoanele care caută în felul acesta, dintr-un simplu elan al inimii, răspunsuri la problemele despre eternul din natura umană, vor sfârși, tocmai din cauză că multe lucruri esențiale și fundamentale le scapă, prin a găsi aceeași satisfacție în mișcarea teosofică și în mișcarea antroposofică. Numai că, de la început, această mișcare teosofică a avut o orientare pur teoretică. Mișcarea teosofică vrea să fie, așa cum o afirmă în mod expres, o doctrină care înglobează o cosmologie, o filosofie și o religie, și această mișcare teosofică vrea să se manifeste în măsura în care pot fi transpuse în cuvinte cosmologia, filosofia și religia. Oamenii care, în ansamblu, sunt mulțumiți de condițiile existenței lor și vor doar să audă spunându-se despre etern altceva decât le poate fi oferit de către confesiunile religioase tradiționale, acești oameni, foarte adesea, găsesc ceea ce caută indiferent în care din aceste două mișcări. Și doar atunci când s-a dovedit – deși în acea vreme nu se dădea atenție acestui fapt – că antroposofia, departe de a se ocupa de cosmologie, filosofie și religie într-un mod pur teoretic, vrea să fie ceva care trebuie, conform cu cerințele spiritului epocii noastre, să pătrundă în practică în toate domeniile, doar atunci, încetul cu încetul, a apărut clar la lumina zilei imposibilitatea, din rațiuni lăuntrice, pentru mișcarea antroposofică, de a continua să lucreze în comun cu mișcarea teosofică. Căci în zilele noastre – și vom vedea acest lucru în conferințele ce vor urma – orice mișcare ce se limitează la o abordare mai curând teoretică a acestor trei domenii, cosmologie, filosofie și religie, degenerează în niște certuri dogmatice în cele din urmă intolerabile. Și tocmai asemenea certuri – care, de altfel, s-au pierdut în futilități – au dus atunci, sub aspect exterior, la separarea mișcării antroposofice de mișcarea teosofică.

Pentru orice persoană rezonabilă, formată prin cultura occidentală, e de la sine înțeles că ceea ce, pe-atunci, s-a manifestat drept dogme în sânul Societății Teosofice în momentul în care Societatea Antroposofică s-a separat de ea[2], că o asemenea ceartă referitoare la preponderența viziunii despre lume pe care o au oamenii în India sau în Occident, o aseme-

nea discuție și mai ales un asemenea conflict care s-a deschis în jurul dogmei care voia să-l dea pe un tânăr hindus drept Christosul ce era așteptat să vină[3], este ceva care nu trebuie să fie luat în serios, care, în nici un caz nu are un caracter serios, ci care, de fapt, se pierde în nimicuri.

Mișcarea antroposofică, în concepția ei primară, nu e destinată a se epuiza în discuții teoretice: ea vrea să pătrundă în viață în mod nemijlocit, vrea să acționeze în sânul vieții. Aceasta a dus la separarea ei interioară de Societatea Teosofică, atunci când s-a făcut simțită necesitatea, datorită cerințelor fundamentale ale mișcării antroposofice, de a trece treptat la o activitate artistică, socială, științifică și, de asemenea, înainte de toate, la o activitate pedagogică. Acest lucru nu s-a văzut imediat; dar, de fapt, tot ceea ce s-a produs în sânul mișcării antroposofice după anul 1912 nu e altceva decât o dovadă în plus că această mișcare trebuia să-și cucerească locul în lume drept mișcare pentru practica vieții.

Prima oară când am devenit cu adevărat conștient de imposibilitatea unei colaborări strânse cu o mișcare pur teosofică, a fost în anul 1907, cu ocazia Congresului de la München organizat de Societatea Teosofică. Sarcina de a stabili programul acestui congres mi-a revenit mie și prietenilor mei din secția germană a mișcării teosofice. Am adăugat programelor obișnuite, într-un asemenea caz, ale mișcării teosofice, reprezentarea unei drame-mister de *Edouard Schuré*: "Drama sfântă de la Eleusis".[4] Prin aceasta, noi realizam trecerea de la o mișcare religioasă pur teoretică spre o mișcare universală mai largă, care trebuia să facă loc și artei, pe care o consideram un factor indispensabil.

În măsura în care ne aflam pe teren antroposofic, noi am conceput – și aceasta s-a dovedit foarte curând – reprezentarea acestei drame de la Eleusis drept ceva artistic. Dar pentru persoanele care nu căutau în sânul mișcării decât satisfacerea unor sentimente religioase, care pot fi uneori foarte egoiste, această reprezentație, care se dorea o primă încercare artistică, n-a fost decât un model ce se preta la o interpretare teoretică. Atunci, lumea se întreba: "Ce semnifică cutare personaj al dramei? Ce semnifică celălalt personaj?" Și aceste persoane au sfârșit – ele erau foarte fericite s-o poată face – prin a transpune întreaga dramă într-un soi de terminologie.

Or, o mișcare ce se dezvoltă într-un mod atât de unilateral, încât ea nu-și poate asuma practica vieții în totalitatea ei, și care se limitează la domeniul pe care l-am caracterizat, trebuie, în mod inevitabil, prin însăși

natura ei, să devină o mişcare sectară; ea sfârşeşte prin a deveni o sectă. Mişcarea antroposofică, încă de la început, nu era destinată a deveni o sectă, căci în principiile ei există tot ceea ce trebuie pentru a se ajunge la inversul unei secte. În principiile ei există tot ceea ce e necesar pentru a face din ea o mişcare absolut universală, cu aplicaţii practice pentru viaţa cotidiană. Şi, în fond, atunci a apărut efortul de a ieşi din sectarism, în această a doua fază a mişcării antroposofice, căreia îmi place să-i dau numele de efort de a pătrunde în domeniul artei.

Treptat, s-a ajuns la faptul că un număr crescând de noi aderenţi au simţit nevoia să aibă şi o percepţie nemijlocită a ceea ce, drept filosofie, cosmologie, conţinut religios, este doar gândit. Dar dacă voiam ca această nevoie să fie, în sfârşit, satisfăcută, acest lucru nu se putea realiza decât într-o manieră artistică. Şi atunci m-am trezit în faţa necesităţii de a exprima în dramele-mister[5], sub formă artistică, de a începe cu poezia, ceea ce în aceste mişcări era de obicei prezentat doar sub o formă teoretică.

Aceste drame-mister nu trebuie să fie interpretate într-un mod abstract şi teoretic. Ele sunt create pentru o percepţie artistică nemijlocită. Şi pentru a favoriza, la prietenii noştri antroposofi, această percepţie artistică nemijlocită, dramele-mister au fost reprezentate la München între 1910 şi 1913, în cadrul unor teatre obişnuite. Şi atunci s-a născut necesitatea de a construi pentru mişcarea antroposofică o casă care să-i fie proprie. Iar diferitele împrejurări care făceau să pară irealizabil proiectul de a construi această casă la München ne-au condus în cele din urmă aici, pe colina Dornachului, unde a fost edificat acest Goetheanum, pentru a deveni, încetul cu încetul, un loc adecvat pentru mişcarea antroposofică.

Or, tocmai aici s-a dovedit că această mişcare antroposofică, conform cu întreaga ei vocaţie, trebuie să fie concepută şi voită drept ceva universal uman. Ce s-ar fi întâmplat dacă a altă mişcare, o oarecare mişcare religioasă teoretică, ar fi fost obligată să-şi construiască, realmente, o casă? Această mişcare – într-un asemenea caz, nu se poate, vai! evita acest lucru – ar fi început, bineînţeles, prin a strânge fonduri de la prieteni; apoi, s-ar fi adresat unui arhitect, care ar fi construit o clădire în stil antic sau renascentist, sau gotic sau baroc, sau într-un stil de acest fel, care, cu siguranţă, ar fi fost un stil tradiţional.

Aşa ceva, în momentul în care mişcarea antroposofică era atât de fericită că poate să-şi aibă, în sfârşit, propria ei casă, mi s-a părut absolut im-

posibil. Căci ceva ce este în mod interior plin de viață, asemeni unui organism, nu poate fi alcătuit din două sau mai multe elemente eterogene. Într-o clădire stil baroc, antic sau renascentist, ce legătură ar fi avut cuvântul rostit în spirit antroposofic cu formele care l-ar fi cuprins de jur împrejur? O mișcare teoretică n-are decât să se exprime cu ajutorul ideilor, cu ajutorul abstracțiunilor. O mișcare cu adevărat vie face să pătrundă impulsurile ce o caracterizează în toate ramurile vieții. Și, în măsura în care antroposofia este o practică a vieții, a sufletului și a spiritului, ea pretinde ca forma clădirii care te înconjoară, picturile de pe zidurile care te adăpostesc, coloanele care se oferă privirii, pretinde ca toate aceste forme și culori să vorbească același limbaj ca ceea ce se exprimă în teorie, în idei, în gânduri abstracte. Orice mișcare viabilă care a luat naștere pe lume a avut acest caracter universal. Arta antică, față de cultura antică, nu este ceva străin. Ea își are rădăcinile în ceea ce era, de fapt, teorie și practică a vieții. La fel a fost și în cazul Renașterii și, în special, de exemplu, în cazul goticului, și, de asemenea, al barocului.

Și antroposofia voia să evite să rămână ceva sectar, teoretic, ca trebuia să-și găsească propriul ei stil în arhitectură, propriul ei stil în artă. Acest stil, am spus-o deja, poate fi judecat astăzi ca fiind încă nesatisfăcător sau poate chiar paradoxal, dar e un fapt clar că antroposofia, prin vocația ei profundă, nu putea face altfel decât să-și creeze un înveliș care să-i fie propriu și care să-i exprime caracterul. Permiteți-mi să fac o comparație care, în aparență, are un aer banal, dar care exprimă foarte bine esențialul. Luați o nucă. Aveți miezul nucii, și aveți coaja ei. Este imposibil, având în vedere forma organică a nucii, ca învelișul să fie produs de alte forțe decât miezul. Aceleași forțe modelează atât miezul, cât și coaja, căci învelișul și miezul formează un tot. În schimb, acesta ar fi fost cazul dacă voința antroposofică s-ar fi încarnat într-un stil arhitectural străin. Ceea ce este conform naturii – și acesta este modul antroposofic de a vedea lucrurile – produce în același timp și miezul și coaja, și ambele exprimă același lucru. Așa ceva trebuia să fie realizat aici. Voința antroposofică trebuia să se încarneze în mod direct nu în simboluri, nu în alegorii, ci într-o creație artistică nemijlocită. Când sunt exprimate aici niște gânduri cu ajutorul cuvântului, aceste gânduri nu trebuie să aibă alt stil decât ceea ce există la Goetheanum ca stil arhitectural și artistic. Și astfel, mișcarea antroposofică s-a angajat într-un mod absolut firesc în niște încercări artistice.

Aşa ceva n-a fost deloc uşor, căci în zilele noastre tendinţele spre sectarism sunt foarte puternice, tocmai în inima celor care caută cu ardoare nişte clarificări în privinţa problemelor religioase. Poate tocmai la aceia care îşi caută, cu toată cinstea şi sinceritatea, satisfacţia sufletească în felul caracterizat adineaori, întâlnim prea puţin această deschidere, această libertate interioară a sufletului care găseşte foarte firesc să încerce să treacă de la satisfacţia religioasă la care aspiră sufletul, la manifestarea exterioară, şi artistică, a sufletescului şi a spiritualului. Dar mişcarea antroposofică nu se lasă în voia simpatiilor şi antipatiilor unei persoane sau alteia; mişcarea antroposofică nu se poate supune decât vocaţiei ei proprii, care este legată, totodată, în mod intim, de nevoile şi aspiraţiile spiritului epocii, aşa cum vom vedea în zilele ce urmează.

Şi astfel noi am ajuns să lucrăm pentru a face ca antroposofia să pătrundă în acest domeniu practic, primul care ne-a fost accesibil. În perioada în care ne lansam în acest fel în domeniul artelor, am rostit, uneori, în cercul aderenţilor mişcării antroposofice, un cuvânt paradoxal: "Antroposofia vrea să pătrundă în viaţa practică, şi aceasta în toate domeniile." Pentru moment, suntem lăsaţi să pătrundem, cu practica vieţii, nu în lume, ci în domeniile ce reprezintă lumea, pe scenă sau, cel mult, în artă, cu toate că şi acolo ni se închid multe uşi. Dar spuneam: "Ceea ce mi-ar plăcea să fac cel mai mult, în spirit antroposofic, ar fi să fondez nişte bănci." Aceste cuvinte pot avea aerul unui paradox; dar le-am rostit, pur şi simplu, pentru a arăta că, pentru mine, antroposofia nu trebuie să fie, ca sectele, o mişcare pur teoretică sau exclusiv religioasă, ci trebuie şi poate, sunt convins de asta, să aibă o acţiune fecundă în toate domeniile vieţii.

Am ajuns, astfel, la acea perioadă în care haosul general generase nişte cerinţe absolut speciale pentru omenirea actuală; am ajuns la acea îngrozitoare catastrofă care a fost războiul. În 1913, în septembrie, am pus piatra de fundaţie a acestei clădiri. În 1914, eram ocupaţi cu începerea construcţiei, când s-a năpustit asupra omenirii catastrofa războiului. În legătură cu aceasta, voi spune, pur şi simplu, că în perioada când Europa era divizată de nişte aspiraţii naţionale care aveau din ce în ce mai puţine puncte comune, în acea perioadă noi am reuşit să avem, aici, la Dornach, pe toată durata războiului, un loc unde persoane aparţinând tuturor naţionalităţilor s-au putut întâlni şi, de fapt, s-au unit în nenumărate ocazii pentru a munci din punct de vedere spiritual împreună, în pace.

Când s-a văzut că aici, la Goetheanum, exista un loc unde, în timp ce națiunile se confruntau prin foc și sânge, niște cetățeni ai națiunilor europene se regăseau, în pace, pentru a se dedica unei munci spirituale comune, ne puteam simți, dintr-un anumit punct de vedere, plini de o profundă satisfacție. Iată care a fost cea de-a doua fază a mișcării noastre antroposofice.

În timpul războiului, activitatea exterioară a mișcării antroposofice a fost de multe ori paralizată. Dar tot ceea ce se putea realiza, s-a încercat să se facă. Făcând abstracție de evenimentele exterioare, pe tot parcursul războiului s-a putut vedea cum, în niște largi cercuri umane, creștea nevoia de cunoștințe de felul acelora pe care, sunt convins de aceasta, le poate oferi antroposofia. Și se poate spune că în 1918, când catastrofa acestui război a luat sfârșit din punct de vedere exterior, interesul pentru o mișcare de felul aceleia care vrea să fie mișcarea antroposofică a crescut într-o măsură nelimitată. Atunci au venit la mine, în toamna lui 1918 și primăvara lui 1919, câțiva prieteni din Germania[6], în special din Stuttgart, și drumul pentru a treia fază a mișcării noastre antroposofice a fost deschis, de fapt, de aspirațiile acestor prieteni. Căci aceste aspirații s-au aflat la originea a ceea ce a condus mișcarea antroposofică la a face, de atunci înainte, ca impulsurile ei să radieze, în cea mai largă măsură, până în viața socială a omenirii.

În acel moment, nu exista altă țară, în afară de Germania, și în special Germania de Sud, Würtembergul, care să fie deschisă mișcării antroposofice. Dar se dorea să se acționeze tocmai în acea regiune unde o asemenea acțiune era posibilă. Și această acțiune, la pătrunderea ei în domeniul social, a dobândit o anumită coloratură provenind din ceea ce pe atunci era, în Germania de Sud, normă. Această normă era, la drept vorbind, haosul social. O mizerie de nedescris, am putea spune, pe bună dreptate, până pe plan fizic și material, apăsa în acea vreme asupra Europei Centrale. Dar pentru un observator imparțial, chiar această imensă mizerie fizică și materială nu era nimic în comparație cu mizeria din suflete. Și tocmai această mizerie, și anume la nivelul voinței sociale, era factorul care aruncase omenirea într-un fel de haos. Simțeai că, în ceea ce privește viața socială, omenirea era confruntată cu problemele fundamentale ale evoluției sale. Problemele pe care le-a ridicat *Rousseau* pe vremuri[7], probleme care au primit apoi, în Revoluția franceză, o formulare exterioară, n-au atins aspirațiile și nevoile umane cele mai primare,

cele mai elementare, așa cum au făcut-o problemele care se puneau în 1919 tocmai în domeniile în care noi urma să acționăm.

Tot ceea ce, de secole, constituia organismul social, așa cum se formase el la diferitele popoare, toate acestea erau puse din nou în discuție. Și din această ambianță a luat naștere scurtul meu "Apel" la Tripartiția organismului social, lansat "poporului german și lumii civilizate"[8], ca și lucrarea mea "Bazele organismului social"[9], și din această ambianță a apărut apoi tot ceea ce a fost întreprins în Germania de Sud pentru tratarea problemei sociale. În acel moment, 0, era, de fapt, necesar, dar teribil de greu, a fi atinse aspirațiile elementare ale inimilor umane. Mizeria trupurilor și a sufletelor îi împingea pe oameni să caute în mod abstract ceva foarte măreț, și, în virtutea circumstanțelor epocii, ei erau incapabili s-o facă. Câte persoane n-au venit la mine să-mi spună, la sfârșitul unei alocuțiuni sau alteia pe care o rostisem: "Toate acestea sunt bune și frumoase, dar se referă la viitor, la modul în care vor trebui să se desfășoare lucrurile în relațiile dintre oameni; noi, în anii din urmă, am înfruntat atât de des moartea, încât acum nu ne interesează câtuși de puțin să ne gândim la viitor. De ce ne-ar mai interesa acum viitorul pe care n-am putut să-l făurim atunci când tunurile erau îndreptate asupra noastră?" Cam în acești termeni, iar și iar, era caracterizat acest dezinteres, cauzat de mizeria trupurilor și a sufletelor, față de lucrurile cele mai necesare pentru întreaga evoluție umană.

Ceea ce a mișcat atunci inimile și sufletele prietenilor mei a dat naștere unui domeniu special al acțiunii sociale, cum l-aș numi eu; se spunea: "Pentru a pregăti viitorul, poate singurul mod eficace de a lucra este de a ne adresa tinereții omenirii, copilărici." Și prietenul nostru *Emil Molt*[10], din Stuttgart, el însuși un industriaș și conducător de întreprindere, s-a pus la dispoziția unei asemenea voințe. El a întemeiat Școala Waldorf din Stuttgart, cu copiii angajaților de la uzina sa Waldorf-Astoria, iar eu am primit misiunea de a pune la punct planul pedagogic al acestei Școli Waldorf.

Înainte de război se făcuseră deja tot soiul de experiențe educative și pedagogice. Dar aici nu era vorba de întemeierea unor internate la țară și nici de întemeierea câtorva încercări medico-pedagogice sub impulsul unor dorințe particulare; era vorba de ceva care să fie situat în cadrul general al aspirației sociale a întregii omeniri. În zilele următoare, noi trebuia să discutăm despre toate aceste baze ale unei pedagogii Waldorf.

Astăzi eu doresc, pur şi simplu, să arăt că aici, ca în orice alt domeniu, antroposofia a fost obligată să ţină seama de realitate, de întreaga realitate. Nu puteam întemeia un internat rural în plină natură, într-o pădure minunată, unde poţi face tot ce vrei; noi trebuia să începem în nişte condiţii reale foarte concrete. Îi aveam pe copiii unui orăşel, noi trebuia să întemeiem o şcoală în acest orăşel, şi ceea ce trebuia să fie realizat de această şcoală, chiar dacă aveam, poate, scopurile sociale cele mai înalte, noi eram obligaţi să realizăm cu nişte mijloace pur pedagogice. Nu ne puteam alege nici locul, nici elevii, de exemplu, în funcţie de situaţia părinţilor sau clasa socială. Aveam nişte date foarte concrete, şi ceea ce puteam face eram constrânşi s-o facem pe baze spirituale. În acest fel a luat naştere, ca o consecinţă absolut necesară a mişcării antroposofice, această acţiune în domeniul educativ de care ne vom ocupa în mod special în zilele ce urmează.

Şcoala Waldorf din Stuttgart, care nu mai este de multă vreme, ca la început, un aşezământ şcolar destinat copiilor angajaţilor de la fabrica de ţigări Waldorf-Astoria, această Şcoală Waldorf a devenit foarte curând o şcoală deschisă tuturor, şi astăzi oamenii vin de pretutindeni pentru a încerca să-şi aducă aici copiii. Şcoala, care a debutat cu o sută patruzeci de elevi, numără în prezent şase sute, iar cererile de înscriere nu încetează să curgă în număr crescând.[11] În ultimele zile, noi a trebuit să punem piatra de fundaţie a unei noi clădiri şi sperăm că, în ciuda tuturor dificultăţilor pe care le întâmpină astăzi o acţiune de acest fel, vom putea, totuşi, să-i dăm un oarecare avânt.

Dar, o repet, esenţialul în această şcoală constă în metoda pedagogică, în adaptarea acestei metode pedagogice la condiţiile date, la realităţile vieţii, este legătura cu practica directă a vieţii. Când îţi poţi alege clasa socială de unde îţi selectezi elevii, când poţi alege locul unde se va înălţa şcoala, nu e greu să realizezi o reformă imaginară sau poate reală; dar dacă vrei să întemeiezi şi să dezvolţi o şcoală ca aceasta, bazându-te numai pe pedagogie, acest lucru presupune nişte sarcini care sunt legate de impulsurile cele mai fundamentale ale naturii umane.

În acest fel, în cursul celei de-a treia faze a mişcării noastre antroposofice, această mişcare s-a extins la domeniul social şi la cel pedagogic. Şi dvs. aţi venit aici pentru acesta din urmă, şi domeniul pedagogic o să ne preocupe în mod cu totul special în zilele următoare. De fapt, era prima dată când încercam să extindem la realitatea exterioară

ceea ce, de la origini, era intrinsec, în mod fundamental, mișcării antroposofice.

La aceasta s-a adăugat faptul că, în ultimii ani, un mare număr de persoane cu o formație științifică și cu aspirații științifice au ajuns la convingerea că mișcarea antroposofică poate să fecundeze și viața științifică a vremurilor moderne. Au apărut studenți în medicină care se convinseseră că științele naturii, care se limitează doar la observarea exterioară și la experiența exterioară, nu sunt în măsură să sesizeze organismul uman integral, fie el bolnav sau în stare de perfectă sănătate. Au apărut medici care simțeau în mod profund limitele medicinei oficiale, începând cu prăpastia care se cască astăzi, în această medicină oficială, între patologie și terapeutică. În zilele noastre, patologia și terapeutica își stau alături, fără nici o punte de legătură între ele. Antroposofia, care, în căutarea cunoștințelor, a recurs nu numai la experimentarea exterioară, la observație și la forțele combinatorii ale intelectului, ci și la niște mijloace pe care le voi caracteriza în zilele următoare, studiază întreaga ființă, trup, suflet, spirit, și vede în spirit nu doar o sumă de gânduri abstracte, cum se obișnuiește în epoca noastră, ci un principiu viu. Tocmai prin aceasta, antroposofia putea răspunde aspirațiilor acestor persoane care astăzi, în medicină, de exemplu, caută în mod stăruitor o fecundare a domeniului lor. Și astfel s-a întâmplat că aici la Dornach am prezentat, pentru studenții în medicină și pentru practicieni, două cursuri referitoare la ceea ce antroposofia este în măsură să aducă patologiei și terapeuticii.[11] Apoi s-a putut vedea cum, atât aici, la Dornach, cât și la Arlesheim, au luat naștere niște institute medico-terapeutice care lucrează cu propriile lor remedii și care, mai ales, încearcă să facă fecund pentru practică ceea ce poate oferi antroposofia referitor la vindecare, în cazul omului, referitor la sănătate și boală.

Pe de altă parte, diferite alte științe au vrut, la rândul lor, să fie fecundate de antroposofie. A fost necesar să prezentăm cursuri de fizică, de astronomie[12]. În domeniile științifice cele mai diverse, antroposofia a trebuit să aducă științei actuale ceea ce poate fi adus de o reală cunoaștere a spiritului.

Ceea ce caracterizează această a treia fază a mișcării antroposofice este tocmai faptul că, acolo unde sunt necesare niște baze strict științifice, se descoperă încetul cu încetul, chiar dacă adesea acest lucru încă mai este contestat, că știința spirituală cultivată aici poate satisface toate exi-

gențele științifice oferind temelia lucrurilor, că antroposofia poate lucra cu toată rigoarea necesară și în deplină armonie cu ceea ce este cerut în modul cel mai serios de către știință. În măsura în care acest lucru va fi înțeles tot mai bine, lumea va putea sesiza care a fost vocația mișcării antroposofice, și aceasta încă de la început, acum douăzeci de ani.

Un alt lucru care arată că antroposofia poate fecunda domeniile cele mai diverse este faptul că am fost capabili, cu euritmia noastră, să întemeiem o nouă artă a mișcării, o artă care are drept instrument, drept mijloc de expresie, ființa umană însăși și care încearcă tocmai prin aceasta să-și obțină efectele ei particulare. Încercăm, de asemenea – voi mai vorbi despre aceasta în zilele ce urmează –, să fecundăm alte domenii, de exemplu acela al artei dramatice, al recitării și al declamării, și aceasta grație a ceea ce am putea numi nu o teorie antroposofică, ci o viață antroposofică.

În final, această ultimă fază a mișcării antroposofice, cu impactul pe care l-a avut în pedagogie, medicină, în artă, este, poate, ceea ce caracterizează cel mai bine antroposofia. Aceasta și-a găsit prieteni; ea și-a găsit dușmani, dușmani înverșunați; dar în prezent iat-o ajunsă, în acțiunea ei, la stadiul pe care, de fapt, ea trebuie să-l caute. Astfel, am fost foarte mulțumit când am putut, în acest an, cu ocazia sejurului meu la Kristiania (Oslo) din 23 noiembrie până în 4 decembrie, să vorbesc despre viața antroposofică în mediile pedagogice, în cercurile oficiale ale vieții economice, în fața studenților norvegieni și, de asemenea, în cercuri mai vaste, cercuri care sunt cu adevărat gata să primească nu doar o simplă teorie, nici ideile religioase ale unei secte, ci deja ceea ce spiritul epocii noastre vrea să manifeste în lume și care este o mare cerință a omenirii.

Acestea sunt cele trei faze pe care le prezintă evoluția mișcării antroposofice. Schițându-le pe scurt în fața dvs., Doamnelor și Domnilor, poate n-am făcut decât să menționez, oprindu-mă asupră-i, numele mișcării antroposofice. Dar tocmai aceasta am vrut. Astăzi voiam să vă prezint, în chip de introducere, mișcarea antroposofică, adică să fac să răsune numele ei în fața dvs., și îmi voi permite să abordez tema cursului nostru începând de mâine. Mișcarea antroposofică în sine, dar mai ales prin aplicațiile ei pedagogice, este aceea care, profund fericită de a vă vedea aici, a dorit să vă adreseze acest prim salut.

CONFERINȚA A II-A
Dornach, 24 decembrie 1921

Arta educației și a învățământului de care ne vom ocupa în aceste conferințe se bazează în totalitate pe o cunoaștere a omului. Dar o cunoaștere a omului care să fie eficace nu e posibilă decât pe baza unei cunoașteri globale a universului, căci omul, cu toate facultățile sale, cu toate forțele pe care le poartă în el, își are rădăcinile în univers și, de fapt, nu poate exista o cunoaștere reală a omului decât dacă aceasta ia naștere dintr-o cunoaștere a universului. De aceea, se va spune mereu că o epocă are despre educație și învățământ concepțiile și ideile ce decurg din cunoașterea pe care o are aceasta despre univers. Și de aceea nu vom putea aprecia niciodată în mod corect ce trebuie să spunem în epoca noastră despre arta educației și a învățământului decât dacă trecem măsurile noastre pedagogice prin proba cunoașterii universului răspândită în epoca noastră. Și aici, nu poate fi decât revelatoare îndreptarea privirii tocmai asupra unui reprezentant al ideii epocii noastre, asupra unei personalități care este în acord deplin cu mentalitatea, cu maniera de a vedea lumea care s-a format în cursul ultimelor secole și pe care omenirea epocii noastre și-a însușit-o. Este absolut clar, fără nici o urmă de îndoială, că până în epoca noastră omenirea a fost și, în majoritatea ei, mai este și astăzi, deosebit de mândră de ceea ce s-a realizat, sub influența intelectualismului – dacă îl putem numi astfel –, în epoca modernă.

Omenirea cultivată, în fond, chiar dacă nu vrea s-o admită întotdeauna, a devenit pe de-a-ntregul intelectualistă. În lume, totul este privit prin intermediul instrumentului intelectului. Și tocmai atunci când îți îndrepți privirea spre numele care îți vin în minte când se vorbește despre apariția mentalității moderne, ești condus spre niște personalități care, datorită credinței lor în intelect, au întemeiat filosofia modernă și concepția modernă despre viață. Ești condus spre nume cum ar fi acelea ale lui *Galilei*[13], *Copernic*[14], *Giordano Bruno*[15] și alții, și ajungi să evoci niște idei despre care se crede adesea că ele nu trăiesc decât în cercurile științifice; dar nu așa stau lucrurile.

Cel care poate observa astăzi cu adevărat, privind obiectiv, ceea ce există, în cercurile cele mai largi ale omenirii, drept impulsuri de viață decisive, va descoperi că pretutindeni în interiorul lor există o nuanță de

gândire ştiinţifică; şi ceea ce trăieşte în acest soi de gândire ştiinţifică este tocmai intelectualismul. Oamenii îşi imaginează că, în materie de reprezentări şi impulsuri morale, în materie de idei şi de sentimente religioase, poţi fi independent de ceea ce gândeşti şi simţi în domeniul ştiinţific. Dar vom vedea foarte curând că atunci când, în epoca noastră, ne limităm doar la ceea ce se răspândeşte în întreaga omenire prin intermediul ziarelor şi al lucrărilor de popularizare care emană de la pătura cultă, prin toate acestea ne dăruim unor reprezentări într-o tonalitate care are întotdeauna o rezonanţă ştiinţifică.

Cel care nu vede clar că în zilele noastre ne luăm, dimineaţa, micul dejun cu nişte reprezentări ştiinţifice şi că, seara, mergem la culcare cu nişte reprezentări ştiinţifice, că ne rezolvăm afacerile cu nişte reprezentări ştiinţifice, că ne educăm copiii cu nişte reprezentări ştiinţifice, acela nu înţelege viaţa, căci el crede că, în viaţă, el este total independent de gândirea ştiinţifică. Or, nu şa stau lucrurile. Chiar la biserică mergem cu nişte reprezentări ştiinţifice, şi când de la amvon ne sunt predicate cele mai vechi idei, cele mai conservatoare, noi le ascultăm cu o ureche ştiinţifică. Or, ştiinţa trăieşte din intelectualism.

Desigur, ştiinţa nu pierde nici o ocazie pentru a sublinia că ea construieşte totul pe observaţie şi pe experienţă. Dar instrumentul sufletesc de care ne slujim pentru a îndrepta telescopul spre stele, instrumentul de care ne slujim pentru a face, la chimie, la fizică, experienţe de laborator, acest instrument este elementul intelectualist al sufletului uman. Şi ceea ce face omul din natură, el o face datorită intelectului său.

Or, se întâmplă că, în ultima vreme, omenirea Occidentului cultivat a fost fascinată de toate rezultatele care, în cadrul civilizaţiei mondiale, au fost obţinute datorită intelectualismului. De acum înainte, lumea a învăţat să gândească astfel: epocile trecute ale omenirii erau mai mult sau mai puţin lipsite de inteligenţă, ele îşi făceau nişte idei puerile despre univers. În prezent, noi am făcut progrese spre o concepţie inteligentă despre lume. Şi s-a ajuns ca această concepţie inteligentă să fie considerată singura care ar avea o bază solidă. Oamenii au ajuns în prada fricii de a cădea în fantastic de îndată ce părăsesc terenul intelectualismului.

Cel care gândeşte în spiritul epocii actuale, care a fost, de asemenea, cel al ultimelor secole, îşi va spune: "Eu nu ajung la o concepţie reală despre viaţă decât dacă mă sprijin pe intelect; altfel, risc pericolul de a-mi

face idei fanteziste despre natură şi viaţă." Iată ce a apărut, pe de o parte, în ultima vreme, drept o convingere fermă.

Acum, există ceva foarte demn de atenţie. E faptul că ceea ce, pe de-o parte, e considerat lucrul cel mai de preţ, cel mai însemnat pentru întreaga civilizaţie modernă, a devenit, pe de altă parte, tocmai în epoca noastră, o problemă, şi aceasta, mai ales pentru aceia care iau în serios educaţia şi arta instruirii oamenilor. Pe de-o parte, trebuie, desigur, să vedem măreţia atinsă de omenire datorită intelectualismului, iar, pe de altă parte, vedem astăzi în educaţie, în instruire, rezultatele intelectualismului şi declarăm: când dăm copiilor o educaţie pur intelectuală, facultăţile lor se ofilesc, forţele lor umane se atrofiază. Şi aspirăm, tocmai în arta educaţiei şi a instruirii, să înlocuim intelectualismul prin altceva. Facem apel la inimă (*Gemüt* – n.t.), la instinct, facem apel la impulsurile morale, la impulsurile religioase ale copilului. Dar ce ar trebui să facem pentru a găsi ceea ce ne este necesar în acest caz? Ar trebui să avem o cunoaştere eficace a omului, care, la rândul ei, să fie consecinţa unei cunoaşteri eficace a universului. Modul în care cunoaşterea actuală a lumii înfăţişează educaţia este ceea ce putem vedea, aşa cum spuneam la început, în mod cu totul deosebit la o personalitate reprezentativă. Şi, dacă ne gândim bine, *Herbert Spencer* pare a fi o asemenea personalitate.[16]

Dacă îl menţionez pe Herbert Spencer, o fac nu pentru că aş crede că ideile sale despre educaţie sunt în prim-planul consideraţiilor pedagogului de azi; ştiu perfect ce li se poate obiecta şi toate ajustările de care au nevoie, din cauza laturii lor oarecum profane. Dar, uneori, Herbert Spencer este o personalitate care, datorită întregului său demers de gândire, se sprijină pe întreaga cultură aşa cum s-a generalizat ea în cursul ultimelor secole în întreaga omenire. Dacă *Emerson* a vorbit despre "Reprezentanţi ai omenirii"[17], menţionând mai multe personalităţii de acest fel, care, precum Swedenborg, Shakespeare, Goethe şi Dante, sunt reprezentative pentru evoluţia omenirii, trebuie să spunem, negreşit, că Herbert Spencer este, pe primul loc, ca om reprezentativ al epocii noastre, reprezentativ pentru ceea ce simte, resimte şi gândeşte epoca noastră. Şi deşi, în cazul oamenilor care gândesc în spiritul civilizaţiei moderne, această gândire are, în funcţie de naţionalitatea subiectului, o nuanţă franceză, italiană sau rusă, dincolo de nuanţe, modul de a gândi pe care-l aflăm la Herbert Spencer face autoritate pentru întreaga epocă actuală. Ceea ce este decisiv nu sunt atât rezultatele la care a ajuns Herbert

Spencer, în numeroasele sale lucrări, cu privire la majoritatea domeniilor vieții, ci modul în care gândește el: acesta, în fond, joacă un rol incomensurabil în toate domeniile care, în epoca noastră, sunt influențate de știință și ar vrea să reglementeze viața conform cu știința. Astfel, pentru cineva care vrea să judece, nu dintr-un punct de vedere școlăresc îngust, ci din punctul de vedere al omului care aparține lumii, atitudinea pe care o au astăzi oamenii cultivați față de pedagogie, judecata lui Herbert Spencer nu poate decât să fie considerată o autoritate.

La el, totul își trage rădăcinile din știința intelectualistă. Și ce judecăți iau naștere, în cazul lui, din această știință intelectualistă? Bineînțeles, Herbert Spencer își îndreaptă privirile, înainte de toate, asupra modului în care s-a format treptat, pornind de la niște ființe vii inferioare, asupra legăturii pe care o are omul în prezent, în starea sa de ființă încheiată, cu aceste ființe vii inferioare, și el se întreabă: "În zilele noastre, sunt oare educați copiii, tinerii și tinerele, în spiritul acestor concepții științifice?" Și la această întrebare, el răspunde: nu.

În eseul său despre "Educație", el a atins problemele esențiale ale pedagogiei moderne, de exemplu, problema: "Care cunoștință este cea mai de preț?" El pune problema formării intelectuale, a formării morale, problema dezvoltării fizice a ființei umane. În centrul tuturor acestor considerații există ceva la care, aș zice, nu poți ajunge decât dacă ești un om care gândește cu totul în spiritul epocii noastre. El spune: Astăzi, noi ne educăm copiii în așa fel încât ei să învețe să se slujească în mod corect de corpul lor, să se poată folosi în viață de el conform cu dispozițiile sale. Educăm oamenii în așa fel încât ei să se adapteze muncii, meseriei lor. Îi educăm pentru ca ei să poată deveni buni cetățeni. Noi facem, de asemenea, din ei, în funcție de convingerile noastre, niște ființe morale, religioase, dar există ceva ce nu facem: noi nu-i educăm în așa fel încât să devină ei înșiși educatori.

E ceea ce subliniază astăzi Herbert Spencer în întreaga sa pedagogie: în fond, oamenii nu sunt educați în arta educației. El exprimă aceasta spunând: Noi educăm oamenii în așa fel încât ei să se poată sluji în mod fizic de trupul lor, să-și poată îndeplini meseria; să poată fi în stat un membru important; dar noi nu-i educăm în așa fel încât ei să devină părinți și educatori.

Apoi, ca un adevărat gânditor științific, el spune: tot astfel cum dezvoltarea naturală a omului se încheie cu capacitatea sa de a se reproduce,

de a avea copii, la fel, educația trebuie să ajungă, și ea, la faptul ca omul să dobândească facultatea de a-și educa și îndruma în mod corect copiii care cresc. Pentru un om al epocii noastre, e ceva foarte bine gândit.

Dar apoi, la ce judecăți ajunge Herbert Spencer, când își îndreaptă privirea spre pedagogia practicată în epoca noastră? El exprimă acest lucru printr-o imagine puternică care, cred, e foarte bună. El spune: "Avem niște aspirații excelente, niște idealuri pedagogice excelente" și Herbert Spencer dă dreptate deplină acestor idealuri pedagogice, acestor aspirații pedagogice, acestor reguli; el dă, de exemplu, deplină dreptate lui Pestalozzi; și acum, el nu mai întreabă doar: "Oare aceste principii de educație, aceste maxime pedagogice sunt bune, sunt simpatice în teorie?", ci: "Cum se întâmplă în practică, cum se întâmplă aceasta la școală?" Și pentru aceasta, el găsește o imagine frapantă. El spune: Să luăm un arheolog care, să zicem, peste cinci sau șase secole, descoperă în documente, în arhive, ceea ce se face în epoca noastră, cam la fel cum arheologii noștri au obiceiul de a scoate la lumina zilei ceea ce a existat în epoci trecute; să ne imaginăm că a ajuns la el o descriere a ceea ce se face astăzi în școli. Iată ce va vedea el: Da, cu ajutorul gramaticii li se arată copiilor drumul pentru a pătrunde în limbă. Dar ceea ce învață ei la gramatică se vede foarte bine că nu este de nici un ajutor pentru mânuirea limbii în viață. Și atunci se descoperă că un mare număr din acești copii trebuie să învețe greaca și latina, trebuie să învețe alte limbi, moarte de mult timp. Acesta este, așadar, sistemul pedagogic al unui popor care nu are literatură proprie, care nu poate învăța mare lucru studiind propria sa literatură; el este obligat să studieze literatura anticilor. Și, cu tot ceea ce se spune despre faptul că educația trebuie să conducă la viață, vedem, privind tot ceea ce se practică în școală, cât de puțin pregătește, în realitate, această școală pentru viață. Ah! va gândi acest arheolog, nu poate fi aceasta practica școlară comună acestei întregi generații! Doar din întâmplare – desigur, doar din întâmplare ajung documentele în mâinile arheologului –, din întâmplare a ajuns în mâinile mele practica școlară destinată să formeze un ordin monastic!

Iată cum se exprimă un contemporan care înțelege multe lucruri, asupra impresiei pe care o are când aruncă o privire asupra practicii școlare. Și el spune, din punctul său de vedere, desigur, că dacă ființele astfel formate, o dată devenite adulte, nu se comportă față de viață ca niște călugări care nu cunosc viața, aceasta se datorează, pur și simplu, faptului

că tocmai viața are niște cerințe crude. Dar comportarea lor în viață rămâne stângace, deoarece în realitate ei au fost educați ca niște călugări și acum trebuie să se descurce în lume. Aici, putem avea deja o imagine de ansamblu asupra impresiei pe care o fac unei ființe care cunoaște în acest fel lumea, învățământul și educația, așa cum sunt practicate ele astăzi.

Pentru a ajunge să găsim ce poate oferi omului pentru propria sa cunoaștere viziunea noastră modernă, de care suntem atât de mândri, cel mai bine este să răspundem la întrebare într-un mod practic, să ne întrebăm: "Ce se întâmplă, cu privire la ideea pe care și-o face omul despre valoarea propriei sale vieți, atunci când el este înconjurat din toate părțile de niște reprezentări ce provin din concepția intelectualistă și științifică despre viață?" Să ne reprezentăm numai ce cunoaștere despre univers rezultă din această concepție, și vom simți și presimți atunci și ce cunoaștere despre om poate rezulta de aici.

Știm de minune să reducem la legile naturale tot ceea ce există în natura neînsufletită. Cădem atunci în prada iluziei că aceasta ne va permite și să înțelegem viul, organismul. Nu am intenția să vorbesc astăzi despre aceste iluzii, dar trebuie să avem, de preferință, în conformitate cu civilizația modernă, niște reprezentări care să ne dea cunoștințe despre ceea ce există în afara omului. Ne facem niște excelente reprezentări fizico-chimice, și atunci nu ne putem împiedica să extindem aceste reprezentări, chiar dacă la început numai sub formă de ipoteză, la întregul univers. Desigur, există astăzi deja mulți oameni care contestă dreptul de a generaliza în acest fel ceea ce observăm în laborator, ceea ce ne este transmis prin telescop și microscop. Dar omul nu poate face altfel decât să ajungă la această generalizare. Și el nici nu poate să facă altfel, decât să lase atunci ca această generalizare să acționeze asupra afectivității, asupra sensibilității sale. Și când aceste reprezentări formate în laborator sau observator sunt extinse, chiar și numai – am spus-o deja – sub formă de ipoteză, la originile Pământului și Universului, la sfârșitul Pământului și al Universului, la ce se ajunge astfel?

În zilele noastre, chiar dacă teoria denumită Kant-Laplace[18] a trebuit să fie modificată de nenumărate ori, ideea general admisă este aceasta: se ajunge la o stare originară a Pământului și a Universului, care este faimoasa "nebuloasă originară". Dar această nebuloasă originară este concepută după niște legi aerodinamice. Și noi procedăm, într-adevăr, întocmai așa. Înfățișăm o stare originară a Universului sau a Pământului

care e concepută în conformitate cu ceea ce ne învață aerodinamica. Nu există aici nimic sufletesc, nimic spiritual. Dar apoi, când oamenii, pentru a-şi satisface necesitățile sufletului şi ale inimii, trebuie să-şi reprezinte altceva, ei găsesc tot felul de ființe divin-sufleteşti, divin-spirituale care erau prezente şi ele, în afară de ceea ce este admis cu ajutorul aerodinamicii, şi care posedă, aş zice, un fel de pricepere cosmică pentru a conferi formă, modelând sau în alt fel, ceea ce există aici ca nebuloasă originară. Omul, ființa umană, cu forțele şi facultățile sale sufletesc-spirituale, nu este cuprins în nebuloasa originară, el este întrucâtva exclus din ceea ce înglobează această viziune despre lume, această filosofie a Universului. Acela care şi-a format ideea că doar ştiința intelectualistă oferă certitudini va fi cuprins de amare îndoieli dacă, în afară de ceea ce el crede că este autorizat de legile aerodinamicii, mai este obligat să pună la originea Pământului sau a Universului şi nişte ființe sufleteşti sau spirituale.

Atunci când omul stabileşte ipoteze despre sfârşitul Pământului şi sfârşitul Universului, el trebuie să procedeze, aşadar, în conformitate cu legile fizice. Iar aici apare minții sale un principiu fundamental al mecanicii, ceea ce se numeşte al doilea principiu al termodinamicii, care spune că toate forțele vii se transformă unele în altele, dar că, atunci când lucrul mecanic se transformă în căldură sau căldura în lucru mecanic, procesul total este întotdeauna de-aşa natură că rămâne căldură, astfel încât, în cele din urmă, ansamblul proceselor planetei trebuie, în mod inevitabil, să ajungă la starea de entropie minimală, o stare în care tot ceea ce exista odinioară ca forțe vii s-a transformat în energie termică. De fapt, din forțe nu vor rămâne decât nişte diferențe de stări termice. Ceea ce poartă denumirea de moartea termică va cuprinde totul. Noi înfățişăm atunci sfârşitul Pământului drept un imens cimitir în care este înmormântat tot ceea ce au conceput vreodată oamenii în sufletul lor drept idealuri intelectuale şi morale, drept impulsuri religioase. Toate acestea se dovedeşte că au fost o iluzie, care, ca un fum – mai puțin decât un fum –, s-a înălțat din omul implantat astfel între un început al Pământului care nu conține nimic uman şi un sfârşit al Pământului care, nici acesta, nu conține nimic uman. Pentru privirea ştiințifică intelectualistă, tot ceea ce este omul se dovedeşte a fi o iluzie.

În mod teoretic, la prima vedere, lucrurile par de-aşa natură că ne-am putea spune: "Asta nu e decât teorie." Dar, deşi astăzi oamenii nu trec

încă prin toate etapele drumului care duce de la această teorie la ceea ce se simte în general în viață, cu toate acestea, consecința acestor ipoteze trăiește, totuși, în modul cum resimte viața omenirea de astăzi. Când medităm asupra vieții, medităm cu ideea că Pământul a început cu această nebuloasă originară în care omul nu-și avea încă locul său și că ea înaintează spre stare de moarte termică în care, iarăși, tot ceea ce este uman va fi îngropat. Nu avem curajul de a ne întreba care este originea acestor idei pe care le avem astăzi. Dar ele dețin astăzi autoritatea, chiar pentru omul cel mai simplu. Prin intermediul ziarelor și cărților, ele se strecoară până în cele mai largi cercuri ale omenirii, luând niște drumuri adesea greu de definit.

Și noi ne educăm copiii cu aceste sentimente. Cu siguranță, noi îi educăm uneori, de asemenea, cu ajutorul unor reprezentări religioase, dar aici noi ajungem, cu adevărat, la un abis. Căci dacă, alături de originea pe care noi trebuie să o avem în reprezentarea noastră despre viață, reprezentare ce continuă să trăiască în senzațiile noastre, dacă, alături de această origine, ajungem la niște reprezentări religioase, atunci vom începe să trăim în minciună, iar această minciună se răzbună, și aceasta nu doar într-un mod exterior, pe care-l putem înțelege cu ajutorul intelectului; minciuna se răzbună prin propria ei forță interioară. Chiar dacă nu apare la lumina zilei, chiar dacă ea nu se poate manifesta, chiar dacă rămâne în inconștient, o minciună are asupra vieții un efect distructiv.

Trăim în minciună, dacă nu ajungem să facem lumină cu privire la această origine a sentimentelor noastre actuale. Această lumină nu ne revelează nimic altceva decât aceasta: cu reprezentările moderne noi putem să ne cucerim o cunoaștere despre univers în care omul nu-și găsește locul.

Să privim această cunoaștere științifică, de care, pe bună dreptate, suntem mândri: Urmărim evoluția ființelor vii, seria de transformări mergând de la cea mai simplă, cea mai imperfectă, până la om, pe care îl considerăm cel mai perfect. Dar când, apoi, ne punem întrebarea: "Ce este omul, în esența sa?", noi răspundem, zicându-ne: "Omul este punctul final al regnului animal, el este animalul cel mai perfect." Nu pătrundem în însăși esența omului, Ne mulțumim să răspundem: "În ce măsură este omul animalul cel mai perfect?" Și tocmai în acceptarea unor idei de acest soi a mers omenirea cel mai departe. El se lasă influențat cel mai profund de aceste idei.

Iarăşi, în acest domeniu, mi-aş permite să-l amintesc pe Herbert Spencer, deoarece ideile sale sunt caracteristice pentru ceea ce vedem pretutindeni, în domeniul pedagogic, atunci când astăzi oamenii vor să realizeze nişte reforme în spiritul gândirii moderne. Pentru a-şi realiza reformele, în general, ei pornesc de la nişte reprezentări care sunt străine omului. Şi aici, Herbert Spencer este reprezentativ pentru ceea ce ne arată astăzi experienţa la fiecare pas. Herbert Spencer spune, de exemplu: Ar trebui să fie suprimată stăpânirea pe care o au în zilele noastre educatorii, părinţii, asupra copiilor. Am moştenit prostul obicei de a ne înfuria, de a-l pedepsi pe copil, de a-l face să simtă că suntem supăraţi, atunci când el face o prostie. Într-un cuvânt: noi facem ceva ce nu are nici o legătură cu ceea ce a făcut copilul. Să presupunem că copilul a lăsat împrăştiate tot felul de lucruri în camera sa. Noi, ca educatori, vedem acest lucru, ne înfuriem, poate îi dăm copilului o palmă – mă refer acum la cazul extrem. Ce raport cauzal – şi cercetătorul ştiinţific trebuie să caute relaţia cauzală –, ce raport cauzal există între palmă, care aici are rolul de efect, şi dezordinea din cameră? Nici cel mai mic raport!

Herbert Spencer spune, aşadar: Dacă vrem să educăm copiii în mod corect, noi trebuie să devenim misionarii cauzalităţii din procesele naturale. Trebuie, de exemplu, când vedem un băieţaş care observă cu curiozitate cum nişte cocoloaşe de hârtie ard la o flacără, atunci trebuie să ne spunem: acest băieţaş manifestă sete de cunoaştere. Nu trebuie să ne supere ideea că el ar putea să se ardă sau să dea foc întregii camere; noi trebuie, la început, să ne dăm seama că el manifestă sete de cunoaştere, şi trebuie să încercăm să încercăm să-l facem să se ardă niţeluş; atunci, în experienţa astfel trăită, el va avea raportul cauzal just. Trebuie să veghem pretutindeni ca să apară raportul cauzal just şi să devenim misionarii acestui raport cauzal din natură.

În zilele noastre, pretutindeni unde se urmăreşte realizarea unor reforme, vom auzi că această maximă este singura posibilă. Şi dacă eşti lipsit de prejudecăţi, vei sunc: Da, e singura posibilă, dacă mentalitatea noastră ştiinţifică şi intelectualistă este singura justă. Dacă orientarea ştiinţifică şi intelectualistă este adevărul, nu există altă posibilitate decât aceea de avea acest soi de idei despre educaţie şi instruire.

Dar la ce ajungem, în întreaga artă a educaţiei şi instruirii, dacă mergem până la capăt cu aceste idei, dacă le realizăm integral în educaţie şi instruire? Legăm fiinţa umană, cu toată simţirea ei, cu întreaga ei gândi-

re, de ceea ce se desfăşoară în natură. Iar ceea ce simte şi gândeşte el nu e nimic mai mult decât ceea ce se petrece în natură, ceea ce se petrece în mod automat, ceea ce se petrece tocmai când omul nu ia parte la natură decât în mod inconştient. Omul este atunci total legat de natura exterioară, el nu se distinge de natura exterioară, el nu mai este altceva decât o verigă în lanţul necesităţilor naturale.

Dvs. vedeţi aici contrariul a ceea ce am putut spune adineaori. Adineaori, am spus că omul este exclus din univers prin filosofia naturalistă modernă. El nu mai e considerat altceva decât ultima verigă a evoluţiei naturii, nu mai e cunoscut drept fiinţă umană. El este exclus, pentru că nu se ştie nimic despre el; deoarece nu se poate spune nimic despre el, este depus în natură. Iar din punct de vedere practic, el nu mai trebuie să fie exclus din natură, el trebuie să fie inserat în ordinea naturii, în necesitatea naturii. El trebuie să fie o fiinţă ce realizează legătura cauzală.

Părerile, ideile pe care le avem despre natură îl exclud pe om. Arta educaţiei şi instruirii îl plasează pe om în extra-uman. Fiinţa umană este pierdută cu totul din vedere. Pur şi simplu, nu ne dăm seama de asta: nu avem curajul s-o facem. Dar astăzi ne aflăm la o răspântie, şi trebuie să avem curajul de a ne cufunda privirile până în impulsurile originare ale evoluţiei omenirii, căci omul trebuie să simtă, în sfârşit, şi ce reprezintă el.

În zilele noastre, putem întâlni oameni care privesc cu o inimă (*Gemüt*) încrezătoare ceea ce este ipoteză ştiinţifică şi îşi spun: Nu avem, evident, dreptul să ne facem despre Univers alte reprezentări decât acestea: originea Pământului = nebuloasă, care nu se explică decât prin mecanică; sfârşitul Pământului = moarte termică, cimitir. La mijloc: omul; pentru propria sa iluzie, el a luat naştere din extra-uman; în el se înalţă, pentru a-l amăgi, iluziile unor idei morale, ale unor impulsuri religioase, a tot felul de idealuri; şi, în cele din urmă, el se vede frustrat de toate acestea, deoarece, totuşi, totul trebuie să ajungă în cimitirul universal.

Aceşti oameni sunt copleşiţi atunci de un sentiment tragic. Dar ei sunt cei care trebuie să simtă cu o intensitate deosebită ceea ce, în realitate, zace în inconştientul majorităţii omenirii actuale. Iar acest sentiment face să ia naştere ceea ce vedem astăzi în civilizaţia întregii lumi.

Cu acest sentiment noi nu putem face educaţie, căci acestui sentiment îi lipseşte o cunoaştere a Universului care să fie destul de solidă pentru a putea merge până la cunoaşterea omului, până la o cunoaştere în care

omul să-şi găsească valoarea şi esenţa, aşa cum o va simţi în ziua în care el se va şti cu adevărat om în Univers. Astăzi, noi nu putem educa fiinţa umană conform cu legile naturii. Dar, de asemenea, noi nu putem face din ea o fiinţă liberă, cu adevărat liberă. Dacă noi vedem că devine o fiinţă cu adevărat liberă, în fond, aceasta se întâmplă în ciuda relei formaţii şi nu datorită bunei formaţii pe care i-o dăm noi.

În zilele noastre, nu ne putem mulţumi cu faptul că ne facem o idee despre Univers. În zilele noastre, trebuie să gândim Universul în aşa fel încât gândirea să se transforme treptat într-un sentiment general al Universului. Căci impulsurile de a realiza reforme, de a continua să muncim, dau naştere unor sentimente. Antroposofia vrea să fie o cunoaştere a universului care să nu rămână în abstracţiune, care să coboare până la a cuprinde inima (*Empfindung*) şi să poată astfel sluji drept bază pedagogiei.

Ceea ce am creat, de-a lungul secolelor, în viaţa noastră interioară şi în reprezentările noastre, vom regăsi acum în viaţa exterioară, pe plan istoric. Omul, prin ideile sale despre Univers, prin explicaţia pe care o dă Universului, a fost exclus din Univers. Reprezentărilor care s-au format atunci în straturile superioare ale civilizaţiei le răspund, astăzi, ca un ecou, impulsurile milioanelor şi milioanelor de proletari. Iar elita refuză să vadă legătura care există între ceea ce gândeşte ea şi ceea ce, venind din inimile proletarilor, îi răspunde astăzi. Ceea ce, în individ, poate trăi drept sentiment tragic, într-atât încât el să-şi spună: "Ceea ce emană din om drept idealuri morale, drept impulsuri religioase, în fond, acestea sunt nişte iluzii, strivite între originea nebuloasă a Pământului şi moartea sa termică", noi regăsim aceasta astăzi în filosofia a milioane şi milioane de proletari. Această filosofie concepe drept unică realitate munca şi experienţele pe care omul le face în viaţa economică.

Cum au fost gestionate afacerile în diverse epoci ale evoluţiei omenirii, cum s-a muncit, cum s-a produs, în cadrul vieţii economice, cum s-a cumpărat, vândut, cum, prin această producţie, prin această cumpărare şi vânzare, au fost satisfăcute nevoile vitale, iată, conform acestei viziuni despre lume, conform acestei filosofii proletare, care trebuie să fie unica realitate. În schimb, tot ceea ce se înalţă, în *homo economicus*, drept viziune morală, drept idealuri religioase, impulsuri artistice, idealuri ale statului, aceasta este o ideologie, acestea sunt, de fapt, lucruri iluzorii, e o suprastructură ireală ridicată deasupra unicei realităţi a fenomenelor de producţie. Sub această formă, ceea ce, în clasele superioare ale societăţii,

a rămas mai mult o convingere teoretică, cel mult o convingere religioasă, a devenit în păturile proletare nu doar înțelepciune practică, ci realitate a vieții; a devenit un fapt conform căruia se acționează.

În această viață este plasat omul. Pornind de la această viață vrea și trebuie el să educe. Dar dacă vrea să educe, dacă vrea să instruiască, el trebuie să poată aplica acestei vieți o privire obiectivă.

Lucru curios, intelectualismul, cu întreg cortegiul său de concepții naturaliste despre viață, departe de a-l face pe om să pătrundă mai profund în realitate, l-a făcut să iasă din realitate. Urmăriți din acest punct de vedere filosofiile de odinioară: veți găsi în ele pretutindeni niște idei care pot, într-un anumit fel, să aibă legătură cu viața și pe care nu-i va da nimănui prin gând să le considere drept pură ideologie. Oamenii își aveau rădăcinile în viață și, datorită acestui fapt, ei nu puteau să-și imagineze că gândurile lor ar fi doar un fum care emană din viață. Astăzi, acest mod de a vedea lucrurile a devenit practică curentă într-o mare parte a lumii cultivate. Și omenirea geme sub povara consecințelor a ceea ce s-a întâmplat acolo. Dar omenirea nu vrea încă să vadă că ceea ce se petrece în Rusia, și se va răspândi tot mai mult în lume, este rezultatul învățământului practicat în Universitățile noastre, al educației care se face în școlile noastre. Învățământul este dat, educația este dată – aici nu există curajul de a suferi consecințele, acolo se merge până la consecințele extreme. Această roată care se rostogolește nu va putea fi oprită, dacă, tocmai în acest domeniu, nu încercăm să vedem clar, să recunoaștem cu adevărat cauza și efectul, dacă nu vedem că omul este situat într-o realitate în care îi va fi imposibil să miște, dacă el abordează realitatea la modul pur intelectualist. Intelectualismul nu are, drept instrument, nici o putere pentru a pătrunde în realitate.

Am cunoscut odinioară un poet[19] care își făcuse, acum mai bine de câteva decenii, ideile cele mai amare despre ceea ce se va întâmpla cu omul dacă el va continua să se înfunde în intelectualism. În regiunea în care trăia acest poet, există o expresie frustă pentru a-i desemna pe oamenii inteligenți și intelectualiști. Ei sunt considerați niște "großkopfet", adică, din punct de vedere intelectual, ei au niște "capete mari". Acest poet a transpus această expresie într-o imagine extraordinar de plastică. El a spus: Evoluția omenirii merge în sensul intelectualismului; în mod inevitabil, în final, oamenii vor avea niște capete din ce în ce mai mari, iar restul trupului va fi redus la starea de apendice rudimentare – niște

braţe rudimentare, nişte picioare foarte mici – şi atunci oamenii vor începe să se rostogolească. Vom avea nişte mingi uriaşe la care vor fi ataşate, drept apendice, nişte rudimente de braţe şi de picioare. Este foarte pesimistă această imagine pe care a avut-o poetul respectiv despre situaţia la care vor ajunge oamenii, dacă vor continua să urmeze astfel calea intelectualismului până vor începe să se dea de-a rostogolul pe ea.

Putem spune că ceea ce ni se înfăţişează aici drept intelectualism îl îndepărtează pe om de sine însuşi şi-l face să se desprindă de realitate. În prezent, unica realitate este aceea pe care proletarul o recunoaşte ca atare, care nu poate fi negată, deoarece, sau ne ciocnim de ea şi atunci, conform sistemului nostru de educaţie, oricât de reformist ar vrea el să fie, îi suferim consecinţele în relaţia de la cauză la efect şi ne facem nişte cucuie, sau ni se face foame – şi atunci, iarăşi, suferim consecinţele în relaţia de la cauză la efect. Aci vedem, simţim, resimţim realul în mod perfect. Dar în acest real nu mai pătrundem.

Şi, lucru ciudat, pe măsură ce se îndepărtează de realitate, omul devine tot mai închis faţă de sine însuşi. El devine deja – aceasta este doar o imagine, dar ea este adevărată – această minge care se rostogoleşte. Desigur, va trebui să vedem că în şcoli şi universităţi se cultivă acele aspecte care ne fac să ne înfiorăm, când le întâlnim, pe urmă, în mijlocul realităţilor vieţii, în practica curentă, aşa cum este deja cazul astăzi într-o măsură foarte largă. Oamenii critică ceea ce întâlnesc pe acest tărâm, dar nu ştiu că aceasta este ceea ce ei înşişi au semănat. Occidentalii privesc Rusia şi o găsesc înfricoşătoare. Ei nu ştiu că cei care au semănat aceste lucruri, în punctul de pornire, sunt învăţătorii lor, în Occident.

Intelectualismul, am spus-o, nu este un instrument care să poată cuprinde realitatea. Pentru a educa, trebuie să putem cuprinde realitatea fiinţei umane. Dacă intelectualismul nu este un instrument care să poată cuprinde realitatea, atunci se pune marea întrebare: Oare putem face educaţie cu o metodă intelectualistă?

Această mare întrebare se află în faţa noastră la începutul cursului pe care-l inaugurăm aici. Trebuie să recurgem la alte mijloace decât acelea pe care ni le pune la dispoziţie intelectualismul. Şi, din nou, doar abordând domeniul particular pornind de la ansamblul în care se integrează acesta, vom putea să ajungem cel mai bine la el.

Prin ce este deosebit de mare omenirea actuală şi ce îi stârneşte cel mai mult entuziasmul? Congresele din viaţa publică. Nu e vorba doar să

iei cu calm cunoştinţă de esenţa însăşi a unui lucru, ci trebuie să mergi la congrese şi să iei parte acolo la discutarea lucrurilor. Căci, la urma urmei, discuţia nu se poate desfăşura fără intelectualism. Nu se pătrunde în esenţa lucrurilor. Esenţa, există deja şi se discută despre ea. Oamenii se întrunesc şi discută despre tot felul de subiecte. Uzanţa congreselor, cu inevitabilele lor discuţii, iată ceea ce rezultă din intelectualism şi ceea ce, pe de altă parte, ne face să devenim străini de lume. Şi, astfel, poţi avea sentimentul că, în fond, congresele noastre, fiind ceva iluzoriu, planează pe deasupra realităţii. În viaţă, în mijlocul vieţii, se petrec tot felul de lucruri, iar la congrese se vorbeşte în mod savant, şi se vorbeşte chiar cu mult spirit. N-am nimic împotriva congreselor, dar constat că la ele se vorbeşte mult, cu enorm de mult spirit. În general, se poate întâmpla să fim de acord cu ceea ce spune A, şi să fim de acord cu ceea ce spune B; chiar dacă este vorba de contrariul, dintr-un anumit punct de vedere noi putem fi de acord şi cu acesta din urmă. Şi chiar şi cu C. La congrese, putem fi de acord, dintr-un anumit punct de vedere, cu tot. De ce? Pentru că totul înoată în intelectualism şi intelectualismul nu spune nimic despre realitate. Şi astfel, realitatea noastră actuală poate să meargă foarte bine aşa cum merge, fără să aibă loc nici cel mai mărunt congres. Ne-am putea lipsi foarte bine de ceea ce se spune la congrese, deşi unii pot găsi plăcerea cea mai francă şi mai sinceră în aceste vorbe de spirit care scânteiază, căci, în fond, totul este bun.

În decursul ultimilor cincizeci-şaizeci de ani, noi am auzit, în domeniile cele mai diverse, cele mai grandioase expuneri teoretice şi adesea am putut arunca o privire imparţială asupra vieţii, constatând că această viaţă se desfăşoară în sens contrar. De exemplu: atunci când, acum câtva timp, problema etalonului-aur a devenit arzătoare în diverse ţări, s-a vorbit despre etalonul-aur într-un mod de-a dreptul uimitor. Se poate spune că în camerele de comerţ, în parlamente – vorbesc fără nici o umbră de ironie, eu cred aceasta la modul absolut serios –, au fost rostite cele mai judicioase fraze despre efectele salutare ale etalonului-aur. În particular, nişte oameni cât se poate de perspicace şi, de asemenea, nişte specialişti, au demonstrat că, dacă ar exista etalonul-aur, ar exista liberul-schimb: una nu merge fără cealaltă. Şi iată că, în majoritatea ţărilor unde s-a introdus etalonul-aur, există un sistem intolerabil de bariere vamale, adică exact contrariul liberului-schimb! Iată ce a spus viaţa, realitatea. Agerimea, ea, care este fructul intelectului, a afirmat, dar într-un mod ager –

vorbesc fără nici o ironie – contrariul. Trebuie să ne dăm seama neapărat că intelectualismul se află pe dinafara vieții și face din om un cap mare.

Acesta ne face să fim pe dinafară și când e vorba de cunoașterea omului, ne îndepărtează de om și, din acest motiv, nu va putea niciodată sluji drept bază pentru o pedagogie. Căci relația pedagogică este o relație umană, relația profesorului, a educatorului, cu copilul, cu elevul. Pedagogia trebuie să se întemeieze pe aceste relații umane. Așa ceva nu se poate realiza decât cu ajutorul unei reale cunoașteri a omului, și acest fel de cunoaștere a omului vrea să o ofere antroposofia.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONFERINȚA A III-A
Dornach, 25 decembrie 1921

Dacă extindem astăzi și mai mult considerațiile pe care le-am făcut ieri aici, vom observa că, de fapt, teoria modernă despre Univers este obligată să lase brațele în jos neputincioasă în fața ființei umane: ea nu poate explica ființa umană însăși. Iar dacă intrăm în detalii, vom găsi pretutindeni confirmarea a ceea ce ieri am putut doar schița. Dacă s-ar aborda cu toată precizia dorită fiecare dintre problemele vitale, s-ar vedea din ce în ce mai mult cât de exact este ceea ce a trebuit să exprim în acest mod schițat.

În fața faptului ciudat că teoria actuală despre Univers nu are acces la om, această teorie însăși are o atitudine ciudată: ea nu vrea să admită acest fapt în toată semnificația lui. Ea nu vrea să admită că aici e vorba de o imperfecțiune a actualei viziuni despre lume. Or, numai atunci când vezi această imperfecțiune poți vedea și justețea cercetării antroposofice.

Ceea ce am spus ne apare într-un mod deosebit de caracteristic atunci când luăm niște exemple reprezentative. Dacă l-am amintit pe *Herbert Spencer*, am făcut-o nu ca să dovedesc ceva anume, ci pentru a ilustra mentalitatea epocii noastre.

Herbert Spencer își dezvoltase ideile esențiale, fundamentale, deja înainte de apariția darwinismului propriu-zis. Dar abia în momentul când apare acest darwinism propriu-zis se poate vedea în ce fel se situează știința intelectualistă față de întrebările și problemele care își au originea într-o profundă aspirație a inimii umane.

Putem spune că lucrarea lui Charles Darwin publicată în 1859, "Originea speciilor"[20], a provocat în viața spirituală un pas decisiv. Întregul mod în care au fost făcute observațiile, legate apoi între ele prin deducții, și modul în care întregul, observații și deducții, a fost pus în lucrarea "Despre originea speciilor prin intermediul selecției naturale", iată ceva exemplar pentru gândirea modernă. Putem spune că, în privința observațiilor, Charles Darwin este extrem de fidel, și el caută, într-o măsură excepțional de largă, în ceea ce observă cu ajutorul simțurilor, niște legi care leagă între ele observațiile pe care le-a făcut. El caută niște legi procedând la fel cum procedăm atunci când ținem seama de tot ceea ce putem afla, pentru înțelegerea noastră, cu ajutorul observației înseși. El

procedează în felul cum suntem obişnuiţi s-o facem când nu ne lăsăm în voia a tot soiul de gânduri subiective asupra lumii exterioare, ci când scoatem din lumea exterioară însăşi cunoştinţe pentru "eul" nostru raţional, pentru modul în care raţiunea, intelectul, trebuie să acţioneze în viaţă.

Datorită acestui mod de a privi viaţa, Darwin ajunge, în mod efectiv, într-un mod exemplar, să creeze o legătură între organismele cele mai simple, cele mai imperfecte, şi cel mai elevat dintre organismele pământeşti: fiinţa umană. Întreaga serie, de la primul până la ultimul, este studiat într-un mod limpede, ştiinţific şi intelectualist. Dar ceea ce studiază el aici este extra-uman. Nu găsim aici nici esenţa omului însuşi, nici aspiraţia lui spre suprasensibil.

Este deosebit de caracteristic să vedem cum Darwin ajunge la o graniţă şi, în particular, cum se comportă el la această graniţă. După ce şi-a prezentat, în lucrarea sa, excelentele concluzii, el spune, într-adevăr: De ce să fi preferat divinul Creator să facă să apară imediat în lume, ca prin vrajă, întreaga bogăţie şi multiplicitate a formelor organice, mai curând decât să creeze de la început un mic număr de forme organice relativ imperfecte şi să le transforme apoi, sau să le lase să se transforme încetul cu încetul, în forme din ce în ce mai perfecte?

Ce înseamnă o asemenea oprire în faţa unei anumite graniţe? Aceasta înseamnă a-ţi asimila gândurile intelectualiste şi naturaliste, a le duce atât de departe cât iţi permite un sentiment lăuntric, o senzaţie lăuntrică, şi că atunci te opreşti în faţa unui anumit prag; în loc să continui să-şi baţi capul ca să afli dacă ai ajuns la o limită şi dacă nu cumva ai putea transgresa această limită, te opreşti la această graniţă, ca şi cum ar fi de la sine înţeles, şi la această graniţă adopţi moştenirea trecutului pe care au păstrat-o tradiţiile.

În domeniul extra-uman, practici cercetarea intelectualistă şi naturalistă, iar la graniţa la care ajungi atunci, recurgi la vechile învăţături transmise de confesiunile religioase. Acest mod de a privi lumea nu s-a schimbat deloc în lucrarea pe care Darwin a publicat-o ulterior şi care poartă titlul: "Descendenţa omului". În legătură cu ceea ce tocmai am caracterizat, la Darwin însuşi nu s-a adăugat nimic nou.

Or, teoria pe care am menţionat-o mai sus nu este caracteristică doar în sine; ea este caracteristică şi prin modul în care a fost adoptată, în funcţie de diferitele puncte de vedere naţionale, mai curând de către popoa-

rele occidentale, mai ales anglo-americane, şi în Europa Centrală. Dacă vrem să întreprindem un studiu foarte viu asupra existenţei moderne, putem afla multe din aceste nuanţe naţionale.

Germania, după cum am văzut, a făcut darwinismului o primire entuziastă. Dar aici darwinismul a fost adoptat în două maniere diferite. În primul rând, a existat mai întâi *Ernst Haeckel*[21], care, cu un entuziasm juvenil, şi-a însuşit întregul mod darwinist de a vedea lucrurile, dar care, având în vedere nuanţa naţională germană, nu s-a oprit la frontieră cu aceeaşi naturaleţe ca Darwin; acesta nu se dădea înapoi în faţa confesiunilor religioase tradiţionale şi voia să vorbească despre un Creator care a creat câteva forme primare imperfecte. Ernst Haeckel, în ceea ce-l priveşte, a luat ceea ce este perfect valabil pentru extra-uman şi a făcut din aceasta o nouă religie; el a extins la uman şi la divin ceea ce s-a revelat atât de clar pentru domeniul extra-uman. Aşadar, el nu se opreşte la graniţă, el trece această graniţă, dar cu mijloacele pe care Darwin însuşi voia să le rezerve muncii în domeniul extra-uman.

Du Bois-Reymond[22], el a primit darwinismul cu totul altfel. El spunea: "Cu gândirea naturalistă, intelectualistă, nu putem să ne situăm decât în domeniul extra-uman. Dar tocmai aici trebuie să ne oprim." Dacă el se oprea, nu era pentru că simţea în mod confuz că aceasta ar fi fost ceva de la sine înţeles: din însăşi această oprire el făcea o teorie. Acolo unde la Darwin, aş spune, lucrurile se terminau în coadă de peşte, Du Bois-Reymond propunea o alternativă şi el constata, la rândul său: "Da, aşa stau lucrurile: când privim lumea exterioară, întâlnim materia. În esenţa materiei noi nu putem pătrunde – aceasta este o limită a cunoaşterii noastre. Când ne privim propria viaţă interioară, întâlnim conştienţa. Prin modul obişnuit, naturalist şi intelectualist, de a vedea lucrurile, noi nu putem cunoaşte conştienţa – aceasta este cealaltă limită. Noi nu putem ajunge, aşadar, la un domeniu suprasensibil." Du Bois-Reymond face din aceasta o teorie. El spune: "Ar trebui să ne ridicăm la supranaturalism. Numai că ştiinţa se opreşte acolo unde începe supranaturalismul." Astfel, el lasă în seama religiilor tot ceea ce iese din domeniul simţurilor, dar neagă orice caracter ştiinţific sferei pe care o putem atinge în acest fel şi nu-i permite omului să-şi completeze domeniul cunoaşterii cu acela al credinţei decât într-un mod liber, mistico-vizionar, sau adoptând ceea ce ne este transmis prin tradiţie.

Diferența între oamenii din Europa Centrală și occidentali este aceea că occidentalii au o atitudine în mod cert mai practică: ei sesizează ideile în așa fel încât ele se revarsă în indeterminat, așa cum o face viața însăși. În Europa Centrală, se ajunge mai curând la o atitudine prea puțin practică, dar mai consecventă pe plan teoretic: gândurile sunt duse până la alternativă. Și vedem aceasta în mod cu totul special acolo unde asemenea frumoase baze se fac simțite în legătură cu problemele supreme ale existenței umane.

Dar Darwin a lăsat și o a treia lucrare: pentru cine se ocupă în mod serios de problemele psihice, ea pare infinit mai importantă decât "Despre originea speciilor prin intermediul selecției naturale" și "Descendența omului". Aceasta este lucrarea despre emoții.[20] Când lași să acționeze asupra ta această lucrare cu finele ei observații asupra expresiei reacțiilor afective umane, a emoțiilor umane, ieși din această lectură foarte satisfăcut și, în încheiere, îți spui: cu antrenamentul dobândit practicând observația în sens naturalist și intelectualist, obții deja niște facultăți care se pretează foarte bine la observarea vieții sufletești și spirituale umane. Bineînțeles, Darwin nu a mers decât până acolo unde i-a permis instinctul său. Dar finețea acestei observații constituie dovada că această obișnuință, acest antrenament dobândit prin practicarea observațiilor științifice și intelectualiste ajunge, de asemenea, să pătrundă și în viața sufletească.

Pe acest fapt se bazează, în realitate, speranța cercetării antroposofice. Această cercetare antroposofică ar vrea să nu nege nici unui cercetător antrenamentul riguros și precis pe care îl oferă actualul mod de a gândi naturalist și intelectualist. Dar, totodată, ea ar voi să arate cum poate fi perfecționată această gândire și, astfel, în fața graniței pe care Darwin a fixat-o într-un mod mai practic, pe care Haeckel a transgresat-o cu îndrăzneală și naturalețe și din care Du Bois-Reymond a făcut o teorie; ea ar voi să arate cum se poate pătrunde într-o lume suprasensibilă, pentru a ajunge astfel la o reală cunoaștere a omului.

Primul pas care se face în acest sens nu se găsește într-o relație directă cu domeniul care ne va preocupa în zilele următoare, dar el se străduiește să creeze o punte de legătură între reprezentările și sentimentele obișnuite moderne și cunoașterea suprasenzorială. Și această punte de legătură poate fi stabilită dacă, la început, cu mijloace care nu sunt chiar din domeniul cercetării suprasenzoriale, începem să ne dăm seama, pur și sim-

plu, pe ce se întemeiază în realitate esența viziunii naturaliste și senzualiste despre lume.

Pentru a putea vorbi despre această esență, aș vrea să propun imaginației dvs. două ipoteze diferite. Presupuneți că, din copilărie, întregul domeniu al existenței materiale, clar și luminos, ar fi deschis în fața noastră. Presupuneți că materia, din afara noastră, n-ar fi ceva întunecat în care privirea noastră se oprește fără a-l putea pătrunde, ci că întreaga existență materială ar fi, pentru privirea noastră exterioară și pentru gândirea noastră intelectuală combinatorie, descifrabilă în întregime, astfel încât, prin simpla viziune naturalistă și intelectualistă despre lume, am putea ajunge să ne facem o idee despre tot ceea ce, în adâncurile ei cele mai profunde, este materia. Să presupunem, deci, că materia n-ar fi pentru noi impenetrabilă, ci absolut transparentă. Am putea să înțelegem pe deplin ceea ce are material mineralul, ca fiind umplut cu lumină interioară. Dar atunci am putea înțelege, de asemenea, pe deplin tot ceea ce – de exemplu, un om – se află, din punct de vedere material, în fața ochilor noștri. În fața unei ființe umane, noi n-am avea sub ochi un obiect material nedeterminat; noi am pătrunde integral această ființă umană absolut transparentă, în măsura în care este materială.

Dacă presupuneți o clipă, sub formă de ipoteză, că lumea v-ar apărea în acest fel, atunci va trebui să eliminați un lucru fără care nu ne-am putea imagina viața în care se dezvoltă conștiența noastră obișnuită, ar trebui să eliminați din această viață tot ceea ce înțelegem prin cuvântul iubire. Căci pe ce se bazează iubirea pe care i-o purtăm unui alt om, fie și numai ca iubire față de omenire în general, sau pe care o avem, în lume, și pentru alte ființe? Ea se bazează pe faptul că față de un alt om, față de o altă ființă, noi facem apel la alte forțe decât gândurile care fac ceva transparent. Dacă, chiar în momentul în care stăm în fața altuia, s-ar aprinde imediat gândirea clară, abstractă, care ne-ar face această ființă absolut transparentă, orice iubire ar fi deja înăbușită în față, noi n-am mai putea iubi. Amintiți-vă cum, în viața obișnuită, iubirea se stinge de îndată ce apare, luminoasă, gândirea abstractă. Amintiți-vă cât este de just să spunem că lumea gândirii abstracte este rece, cum orice căldură interioară dispare când ne apropiem de gândire. Căldura care se manifestă în iubire n-ar putea nicidecum să se nască, dacă n-am putea avea, în fața vieții materiale exterioare, o înțelegere pur intelectualiste. Într-un cuvânt, iubirea ar fi exclusă din lumea noastră.

Şi acum, presupuneţi o clipă, sub formă de ipoteză, că aţi putea să vedeţi totul în interiorul propriei dvs. fiinţe, că, atunci când vă întoarceţi privirea de la lumea exterioară pentru a o îndrepta asupra fiinţei dvs. interioare, aţi vedea, într-un fel, licărind forţele şi substanţele propriului dvs. interior, la fel cum vedeţi fenomenele lumii exterioare licărind în culori, răsunând în sunete. În momentul când s-ar întâmpla acest lucru, aţi putea avea prezentă în permanenţă propria dvs. fiinţă interioară. Dar, şi aici, ar trebui să renunţaţi la ceva fără care, în lumea obişnuită, fiinţa personală n-ar putea subzista. Căci, în lumea obişnuită, ce anume licăreşte din interior atunci când dvs. căutaţi această viziune a sinelui? Ceea ce ar licări atunci sunt reprezentările sub formă de amintiri ale unor experienţe trăite în lumea exterioară. Ceea ce ar licări atunci nu este esenţa fiinţei dvs. interioare, ci ar fi reflexele, imaginile-amintire ale unei trăiri exterioare.

Dacă vă gândiţi că, fără această facultate de a-ţi aminti, fără această memorie, întreaga viaţă personală ar fi imposibilă şi că, dacă în viaţa curentă aţi avea viziunea totală de sine, ar trebui să vă lipsiţi de această facultate a amintirii, atunci ar trebui să vă spuneţi: Aici, noi ajungem la o limită superioară, care se explică, pur şi simplu, prin necesitatea organizării umane. O cunoaştere care ar dezvălui din ce în ce mai mult esenţa materiei ar presupune un om care ar fi lipsit de iubire. O cunoaştere care ar dezvălui în permanenţă fiinţa interioară ar presupune un om care nu şi-ar fi dezvoltat puterea amintirii, această facultate umană cea mai personală dintre toate.

Şi astfel, la început, vom recunoaşte că, pentru viaţă curentă şi cunoaşterea obişnuită, care vrea să rămână în cadrele acestei vieţi, aceste două limite, având în vedere natura umană, sunt, pur şi simplu, foarte necesare. Având în vedere că, pentru viaţa exterioară socială, trebuie să existe iubirea, având în vedere că, pentru viaţa interioară personală, trebuie să existe amintirea, cunoaşterea trebuie să aibă două limite. Şi singura problemă este aceea de a şti dacă putem fi capabili să pătrundem într-un domeniu care ne introduce în lumea suprasensibilă fără a distruge, prin aceasta, viaţa socială şi viaţa personală.

Antroposofia are curajul de a mărturisi că nu se poate ajunge la suprasensibil prin cunoaşterea naturalistă şi intelectualistă. Dar ea are, de asemenea, curajul de a se întreba dacă nu cumva există nişte mijloace care să permită a se pătrunde în lumea suprasensibilă cu aceeaşi rigoare pe

care o dețin mijloacele intelectualiste și naturaliste pentru lumea sensibilă. Antroposofia vrea să aibă curajul de a nu spune: "Știința sfârșește acolo unde începe supranaturalismul", ea vrea să deschidă niște căi care să ne facă să pătrundem în lumea suprasensibilă într-un mod tot atât de exact cum o face concepția naturalistă și intelectualistă în lumea sensibilă. Prin aceasta, antroposofia este, într-adevăr, o reală continuatoare a căii moderne, a întregii vieți moderne. Ea nu vrea să facă un act de rebeliune, ea vrea tocmai să ofere vieții moderne cele de care are ea nevoie, prin propriile sale temelii, dar pe care ea nu și le poate oferi prin propriile-i mijloace.

Or, ideea pe care ne-o putem face, pe baza unor considerații de felul celor prezentate aici, despre necesitatea de a ne înălța într-o lume suprasensibilă, poate fi completată acum prin alte două puncte de vedere care mi se par importante; ele se degajă din viața modernă și aruncă o rază de lumină semnificativă tocmai asupra esenței educației și instruirii.

Trebuie să spunem, într-adevăr, că gândirea intelectualistă și naturalistă a vieții moderne, în ciuda tuturor eforturilor ei de a aduce o limpezime luminoasă explicării fenomenelor senzoriale, ne conduce de multe ori într-o zonă inconștientă care apare în această viață modernă. Aș dori să ilustrez prin două exemple această pătrundere a vieții moderne, cu toate vălurile care o acoperă, în niște zone nesigure și instinctive.

Când îl privim pe Darwin așa cum am făcut-o adineaori, am putea, desigur, spune: "Ei bine, dacă nu putem face altfel decât să ne limităm, în ceea ce privește certitudinea științifică, la domeniul fizic sensibil și, când vrem să abordăm suprasensibilul, să recurgem la ceea ce ne oferă credința prin tradiție, atunci trebuie să acceptăm această situație, n-avem ce face." Dar ceea ce acceptăm atunci nu este deloc pentru salvarea omenirii. Când urmărim Istoria cu o privire cât de cât psihologică, descoperim, într-adevăr, că odinioară ideile religioase erau considerate nu drept acte de credință – ele au devenit așa ceva doar în epoca modernă –, ci drept o întreagă cunoaștere aparte, care era tot atât științifică, ca orice cunoaștere despre lumea exterioară. Doar epoca modernă a limitat cunoașterea la lumea senzorială. De aici provine faptul că ea nu ajunge la nici o cunoaștere despre lumea suprasensibilă; a moștenit cunoașterea suprasensibilă sub vechea formă tradițională, și n-a creat nimic nou. Și din această iluzie în care trăim a luat naștere ideea că față de suprasensibil nu se poate ajunge decât prin acte de credință. Dar când privim felul cum a trăit

suprasensibilul în religiile de odinioară, vedem totodată că acest mod de a sesiza lăuntric suprasensibilul reprezintă pentru om o fortificare, că viața religioasă, dacă este trăită drept cunoaștere, impregnează omul cu forță interioară până în fizic; și vedem că civilizația modernă nu poate da omului această forță care îi venea odinioară de la viața religioasă. Căci atunci când viața religioasă se reduce la niște acte de credință, ea nu mai este forță plină de putere, ea nu mai acționează până în fizic. În zilele noastre, oamenii simt acest lucru într-un mod instinctiv, dar nu pot să-i aprecieze întreaga însemnătate. Iar sentimentul instinctiv al acestei stări de lucruri a făcut ca omenirea modernă să se orienteze spre ceva ce este căutat în mod instinctiv, dar a cărui intruziune în civilizația modernă nu este înțeleasă absolut de loc: e vorba de tot ceea ce se învârte în jurul sportului.

Religia și-a pierdut forța interioară care odinioară fortifica sufletul omului. Din acest motiv, a apărut instinctul de a aduce această forță din exterior. Și cum, în viață, orice lucru are doi poli, avem aici următorul fapt: în mod instinctiv, omul vrea să aducă din afară ceea ce a pierdut în domeniul religiei. Bineînțeles, nu am intenția să țin un întreg discurs împotriva sportului, nici să-i discut justețea; și eu sunt convins că el va putea evolua într-un mod sănătos. Dar în viitor, în loc să fie, ca astăzi, un surogat al religiei, sportul va ocupa în viața omului un alt loc. Asemenea lucruri vi se par paradoxale, când sunt exprimate în zilele noastre. Dar tocmai pentru că, în civilizația modernă, am căzut în atâtea capcane, adevărul apare drept paradox.

Mai există ceva ce apare drept caracteristic pentru civilizația naturalistă și intelectualistă, și anume faptul că, departe de a favoriza viața, ea conduce pretutindeni la niște contradicții care distrug viața. Intelectualismul se încurcă, se împiedică în tot soiul de mreje de gânduri, și el nu vede încâlceala lor, confuzia, starea lor haotică. El nu observă absolut deloc acest lucru.

Astfel, intelectualismul modern este foarte încântat de faptul că la copilul din zilele noastre se poate observa, într-un fel, o reînviere a stării de sălbăticie, de barbarie, a omenirii în ansamblul ei. Omenirea a progresat, din epocile străvechi până în zilele noastre, de la starea de sălbăticie, de barbarie, la civilizație. La copil, în întreaga lui ființă, se regăsește întrucâtva această stare de sălbăticie, de barbarie. Gânditorul naturalist modern nu vede la copil decât aceasta: el vede nasul copilului cu nările ușor

îngustate, ochii depărtați unul de altul – ochii sunt atunci mai depărtați decât vor fi mai târziu –, el vede forma frunții atât de uimitor de bombată, forma gurii: totul îi amintește starea de sălbăticie, de barbarie. Copilul este un barbar, un sălbatic. Dar, pe de altă parte, omul civilizat modern este bântuit de o nostalgie à la Rousseau, care contrazice în mod ciudat ce am spus mai înainte. El ar voi ca în cazul educației fizice și morale să-l readucă pe om la starea naturală. Numai că acest om modern este îngropat în intelectualism. Iar în gândire, acest intelectualism conduce la logică. Atunci, omul modern găsește că în educație există multă lipsă de logică, și el vrea să introducă logica în educație. El vrea să confere educației o structură logică. Dar cu copilul, așa ceva nu merge. Lui i se pare natural ca lucrurile să evolueze conform logicii. Dar cu copilul, așa ceva nu merge. Și totuși, dacă omul modern se duce cu gândul la vremurile barbare, la acele timpuri sălbatice a căror reînviere presupune el că o reprezintă copilul, nu se poate spune că arheologii ne învață că barbarii, sălbaticii au avut, în sensul modern, o gândire deosebit de logică!

Și astfel, omul modern crede că revine la o viață apropiată de natură, în timp ce el vrea să-i ofere copilului ceva ce copilul nu poate avea dacă este un sălbatic, un barbar autentic. Rousseauismul se află într-o ciudată contradicție față de intelectualism. Reîntoarcerea la natură nu merge foarte bine cu orientarea spre intelectualism. Și doar atunci când se ajunge la educarea voinței gânditorul intelectualist modern nu mai știe deloc cum trebuie să procedeze. Atunci, cu modul său de a gândi, el e de părere că omul trebuie să caute, înainte de toate, utilul. Încă din copilărie, el trebuie educat să fie util. Iar gânditorul modern intelectualist nu obosește în a constata că oamenii au o îmbrăcăminte prea puțin practică, care nu e utilă, că ei își dedică timpul unor necesități care nu folosesc la nimic. El găsește că, pentru a duce o viață apropiată de viața naturii, trebuie să căutăm utilul în educație. Din acest punct de vedere, educația fetelor constituie un obiect de critică din partea celor care doresc să reformeze pedagogia.

Dar atunci, iarăși, ne aflăm în fața unei enigme: sălbaticii, barbarii, despre care se presupune că reapar în copii, au căutat ei oare utilul? Cu siguranță, nu. Gânditorul modern intelectualist se vede împins să caute, pe de-o parte, în domeniul reprezentărilor, logica, pe de altă parte, în domeniul voinței, utilul. Dar barbarii, sălbaticii, a căror reînviere se presupune că ar fi copiii, ei, așa cum ne învață arheologia, atunci când

gândeau, ei urmăreau prea puțin logica, urmăreau prea puțin utilul, căruia nu-i sacrificau decât în măsura în care acest lucru era pentru ei absolut indispensabil.

Dar atunci ce urmăreau ei? Ei urmăreau împodobirea. Îmbrăcămintea a apărut nu pentru a satisface nevoile omului, ci din aspirația sa de a se împodobi. Tot ce pune sălbaticul pe el sau, mai ales, ceea ce nu pune, ci se mulțumește să picteze pe trupul său – încă un motiv pentru a nu considera acest lucru drept util –, toate acestea arată că s-a pornit nu de la logică, de la just sau adevărat, nu de la util, ci de la decorativ, adică, în sensul în care era înțeles acest lucru, de la frumos.

De fapt, acest lucru îl vedem la copil. Și atunci când, pe de-o parte, cineva gândește în mod intelectualist și aceasta îl conduce la logică, la ceea ce este just, și la util, la viu și când, pe de altă parte, are o sensibilitate à la Rousseau[7] și când dorește întoarcerea la natură, în acest moment cade într-o ciudată contradicție. De fapt, el vrea să impună copilului ceea ce el însuși, ca adult, în intelectualismul său, consideră logic, util, just. Or, copiii, ei aspiră, realmente – dar în alt fel decât este cazul la Rousseau – la o reîntoarcere: la reîntoarcerea la decorativ, la ceea ce pentru ei nu este nici expresia binelui, nici expresia utilului, ci expresia frumosului.

Dacă vedem în această lumină imperfecțiunile și, de asemenea, contradicțiile vieții moderne, am putea ajunge să punem următoarea întrebare: "Dar de ce sunt legate, de fapt, aceste imperfecțiuni, aceste contradicții?" Dacă examinăm această întrebare fără părtinire, vom ajunge treptat să recunoaștem că gândirea intelectualistă și naturalistă nu pot avea despre omul însuși decât o viziune unilaterală. În realitate, ea nu ia în considerare totalitatea omului, totalitatea vieții umane, ci numai un aspect al acestei vieți umane. Ea nu ia în considerare decât viață diurnă, starea de veghe, și nu ajunge să vadă că, de fapt, viața umană în totalitatea ei înglobează tot atât de bine și ceea ce se petrece de la adormire până la trezire, ca și ceea ce se petrece de la trezire până la adormire. Desigur, s-ar putea spune că gândirea modernă, intelectualistă și naturalistă, studiază și viața de somn, și există tot soiul de ipoteze interesante despre natura somnului, despre natura visului; dar toate acestea nu sunt întemeiate decât pe punctul de vedere al omului treaz.

Or, în starea de veghe, omul nu face decât să dobândească cunoștințe, el trăiește niște experiențe, el este cufundat în existență. Când doarme,

omul nu este, la început, conştient. El poate privi somnul din punctul de vedere în care îi apare acesta în starea de veghe; dar atât timp cât este cufundat în somn, el nu-l poate înţelege în mod nemijlocit cu conştienţa obişnuită. Pentru a fi complet, un studiu asupra vieţii pretinde să nu ne mulţumim să cunoaştem lucrurile în mod abstract, ci să putem să fim pe deplin în interiorul lor. Şi astfel, în faţa vieţii de somn, un gânditor modern intelectualist, dacă este câtuşi de puţin serios şi fără părtinire, poate fi cuprins, cu siguranţă, de uimire şi admiraţie pentru această viaţă de somn, dar nu poate depăşi această uimire şi această admiraţie, aşa cum o pretindea, de exemplu, în cazul unei viziuni asupra vieţii, filosofia greacă. Când e vorba de viziunea asupra vieţii, spunea filosofia greacă, totul începe cu admiraţia în faţa lumii, cu uimirea în faţa faptelor care ne întâmpină. Dar apoi, trebuie să mergem mai departe. Trebuie să progresăm de la admiraţie şi uimire până la cunoaştere.

Omul modern, cu mijloacele de care dispune, nu poate face acest lucru cu privire la viaţa de somn şi de vis. Şi primul pas ce trebuie făcut în lumea suprasensibilă constă nu în a urmări imediat cunoaşterea suprasenzorială însăşi, ci în a stabili o punte de legătură între cunoaşterea obişnuită, fizic-senzorială, şi cunoaşterea suprasensibilă. Se poate ajunge la aceasta extinzând într-un mod viu antrenamentul dobândit prin observarea lumii fizice senzoriale la ceea ce ne poate duce din viaţa de somn şi cea de vis în viaţa obişnuită. Cu siguranţă, omul modern ştie să observe; dar nu e suficient să observi: dacă vrei să atingi esenţa lucrurilor, e vorba să-ţi orientezi observaţia în anumite direcţii. Ceea ce este important e modul de a observa.

Câteva exemple vă vor arăta cum trebuie să se procedeze în observaţie, atunci când e vorba de această latură a vieţii pe care o aducem din sfera nopţii, dar care, de obicei, nu este observată din acelaşi punct de vedere ca şi viaţa cotidiană trăită în starea de veghe.

Există oameni care, cu siguranţă, percep diferenţa dintre veghe şi somn, dar numai într-un mod foarte limitat. Totuşi, putem spune că nu doar un singur suflet naiv este conştient de faptul că, ziua, omul este altceva decât în somn. Astfel, aceste suflete naive spun adesea, atunci când vrei să le demonstrezi, de exemplu, că somnul nu slujeşte la nimic, că este doar lene şi pierdere de timp să dormi prea mult: "Atâta timp cât dormi, nu păcătuieşti; acolo, nu eşti un păcătos." Ei vor să spună prin aceasta că, de la adormire şi până la trezire, omul nu este deloc ceea ce

este el de la trezire şi până la adormire – o fiinţă păcătoasă. În această viziune naivă există un instinct sănătos.

Dar dacă vrem să ştim cu exactitate ce anume se petrece în acest domeniu, nu vom afla acest lucru decât dacă ne educăm observaţia într-un mod adecvat. Şi, în acest sens, aş zice, de exemplu, următorul lucru: Unii dintre dvs. – poate toţi – vor fi avut vise care, în privinţa conţinutului lor, reprezintă în mod clar nişte reminiscenţe ale vieţii exterioare, fizice şi senzoriale. Cineva poate visa, de exemplu, că este condus pe malul unui fluviu, că trebuie să traverseze acest fluviu. În vis, îşi caută o barcă. Are, în vis, toate dificultăţile din lume ca să găsească una. Apoi, barca o dată găsită – poate visa toate acestea –, trebuie să facă un efort pentru fiecare lovitură de vâslă. În vis, simte tot chinul de a vâsli; în cele din urmă, a ajuns cu mare greutate la celălalt mal, cam aşa cum ar fi făcut-o în viaţa de toate zilele.

Există multe vise asemănătoare cu acesta. Ele apar drept vise care sunt, cel puţin în ceea ce priveşte conţinutul lor, nişte reminiscenţe clare ale vieţii fizic-senzoriale. Dar dvs. veţi cunoaşte şi vise cum este următorul. Cineva, de exemplu, poate visa că este condus pe malul unui fluviu, pe care trebuie să-l traverseze; el se gândeşte, în vis, ce trebuie să facă, în sfârşit, îşi deschide aripile, zboară şi ajunge pe celălalt mal. Nu putem spune că aceasta ar fi o reminiscenţă din viaţa fizic-senzorială, căci, după câte ştiu, în viaţă fizic-senzorială nu traversăm, în mod obişnuit, un fluviu în acest fel; în acest vis, am avut de-a face, aşadar, cu ceva ce omul nu face cu adevărat în viaţa fizic-senzorială.

Iată acum ceva foarte ciudat, ce nu poate fi perceput decât dacă se studiază cu atenţie legătura dintre somn, vis şi viaţa reală, exterioară şi fizică, în starea de veghe. Dacă, în acest domeniu, ne-am consacra unei observaţii foarte precise, am vedea următorul lucru. După ce am avut unul sau două vise de acest fel, care ne supune, în vis, tuturor dificultăţilor şi tracasărilor vieţii cotidiene şi care sunt nişte reminiscenţe ale vieţii fizic-senzoriale, am putea observa că ne trezim obosiţi. La trezire, membrele sunt grele şi, întreaga zi, rămânem în această ambianţă de oboseală. Când ne trezim astfel dintr-un vis ce reproduce realitatea fizic-senzorială, se întâmplă că în viaţa cotidiană, în starea de veghe, ne simţim vlăguiţi. Observaţi acum efectul unui vis care nu este o reminiscenţă a vieţii fizic-senzoriale: atunci când zburăm în vis, într-un cuvânt, când, cu ajutorul aripilor, pe care în viaţa cotidiană nu le avem deloc, am traversat un flu-

viu, ne vom trezi proaspeți și bine dispuși, cu membrele ușoare. Noi trebuie să observăm asemenea diferențe, în efectele vieții de vis și ale vieții de veghe, trebuie să le observăm cu exactitatea pe care o avem de obicei în cazul matematicii sau al fizicii. Nici în aceste cazuri n-am avea rezultate, dacă n-am observa cu exactitate. Dar în domeniile despre care vorbim, nu în acest fel sunt făcute observațiile; și atunci nu vor exista nici rezultate satisfăcătoare, nici impulsuri înnoitoare în viață și cunoaștere.

Și nu putem spune că nu există decât câteva fapte izolate care să confirme ceea ce am schițat adineaori: cu cât intrăm mai mult în realitate, cu atât mai mult vedem că există o legătură – pe care o putem presimți – între ceea ce se petrece în somn și viața de veghe. Există unele vise care, de exemplu, se desfășoară astfel: ai în fața ta niște feluri de mâncare foarte apetisante, și mănânci în vis, cu mare poftă și în mod copios. Remarcați, în general, că, atunci când ați mâncat în vis, vă veți trezi fără poftă de mâncare, vă va durea stomacul, nu veți putea mânca deloc întreaga zi. Dimpotrivă, dacă în vis ați vorbit cu un înger și ați fost absorbit cu adevărat în acest dialog cu îngerul, veți vedea că, în timpul zilei, pofta dvs. de mâncare va fi stimulată în mod uimitor. Nu e nevoie să vă spun, și încă și mai puțin să vă dovedesc, că a mânca, în vis, este o reminiscență a vieții fizic-senzoriale; căci în lumea suprasensibilă nu mâncăm, nici nu bem. Veți admite aceasta, fără nici o dovadă. Prin urmare, atunci când mâncați sau beți în vis, conținutul visului este o reminiscență a vieții fizic-senzoriale, iar atunci când vorbiți cu un înger – nu sunt mulți oameni cărora li se întâmplă așa ceva în viața fizic-senzorială –, acesta este un eveniment care, în privința conținutului său, nu poate fi o reminiscență a acestei vieți fizic-senzoriale.

Chiar dacă cineva are o gândire mai curând abstractă, poate vedea că între adormire și trezire se petrece ceva ce rămâne, în primă instanță, absolut necunoscut și care are o influență asupra vieții dintre trezire și adormire. Și nu putem spune că, în acest domeniu, nu ne putem face niște idei foarte precise. Căci, totuși, e ceva foarte precis să ne spunem: Atunci când visăm despre ceea ce este realitate în viața fizic-senzorială, visul devine acel ceva spre care au năzuit, într-un timp, poeții sau artiștii naturaliști, care voiau să se limiteze la a imita viața, care nu voiau să lase să intre în viață nimic din sfera suprasensibilă: visul devine un naturalist, asemeni acestor artiști; atunci, el are asupra vieții de veghe un efect nociv. El dă naștere bolii. Prin urmare, atunci când aducem astfel în somn

viața senzorială obișnuită, visul are niște repercusiuni nocive, patogene. Invers, atunci când apare în vis ceva ce nu există în lumea fizic-senzorială, ceea ce filistinul limitat va considera de domeniul delirului, al misticismului, drept ceva ce o persoană rezonabilă, un adevărat intelectualist, n-ar putea concepe în mintea sa, tocmai aceasta e ceva care vă face să fiți proaspeți, bine dispuși, sănătoși. Astfel, putem observa niște repercusiuni ciudate a ceea ce se petrece în om între adormire și trezire asupra vieții de veghe obișnuite.

Și, deoarece lucrurile sunt diferențiate, putem spune deja: ceea ce se petrece în om este, prin natura lucrurilor, independent de corporalitate, căci efectele sale asupra corporalității acționează în timp ce omul doarme. Și ceea ce are niște efecte uimitoare și admirabile pentru conștiența obișnuită, ceea ce omul trăiește, într-o stare extraordinară, în mod inconștient, fără a resimți ceva în conștiența sa obișnuită, este visul. Cu cât veți aduna mai multe exemple, cu atât veți descoperi mai clar că există o asemenea legătură reală între veghe și somn.

Să observăm acum puțin visul. El se deosebește în mod esențial de fenomenele sufletești care se produc ziua, în viața de veghe. Aici, datorită voinței noastre, noi legăm ideile unele cu altele, distingem ideile unele de altele. Nu putem face toate acestea în vis. Imaginea visului, ca și fenomenele obiective, se țese fără știrea noastră. În vis, activitatea sufletului care se exercită ziua, în viața de veghe, este paralizată; ea devine pasivitate.

Dacă studiem acum visul dintr-un punct de vedere absolut particular, îl vom vedea trădând, în mod ciudat, niște aspecte ascunse ale ființei noastre. Observați numai atitudinea pe care o aveți uneori în viață față de o anumită persoană pe care o judecați, să zicem, în funcție de anumite considerente. Dvs. nu vă veți putea permite să lăsați toate adâncurile sufletului să alunece în această judecată. Judecați ținând seama întotdeauna de faptul că, de exemplu, persoana respectivă are un titlu și, când cineva are un asemenea titlu, nu trebuie, de obicei, să fie privit într-un anumit fel, sau țineți seama de poziția pe care o are în viața socială: într-un cuvânt, în viața de veghe, dvs. ajungeți la o anumită judecată. În somn, dimpotrivă, uneori vi se întâmplă următorul lucru: vă vedeți în fața acestei persoane și începeți s-o snopiți în bătaie, ceea ce se deosebește destul de mult de judecata pe care v-o formașerăți în timpul zilei, în viața de veghe, dar care revelează simpatiile și antipatiile profunde, pe care în

timpul zilei, în viața de veghe, ni vi le permiteți și pe care, ca prin vrajă, visul le desfășoară în imagini în fața sufletului dvs. Astfel, niște impulsuri pe care omul nu și le mărturisește în timpul zilei, în viața de veghe, dar pe care le poartă în el, apar, datorită viselor, în fața sufletului său, sub formă de imagini, cu ajutorul imaginației subconștiente. Este ceva ce este încă relativ ușor de observat. Dar dacă, pe de altă parte, am privi mai îndeaproape multe schimbări de dispoziție, capricii sau și o anumită veselie inexplicabilă, care ziua, în viața de veghe, nu-și găsesc explicația în fenomenele vieții, am descoperi, cu condiția să nu uităm visele respective, că ele ne-au făcut să avem această proastă dispoziție sau această veselie; în inconștient, în dispoziția noastră, se strecoară trăirile pe care le-am avut de la adormire până la trezire și pe care visul le poate dezvălui. Viața în totalitatea ei nu poate fi înțeleasă, dacă nu se ține seama cu exactitate de cealaltă fațetă a vieții care se desfășoară între adormire și trezire.

Toate acestea se petrec fără ca omul să participe în vreun fel. Dar noi putem face din ceea ce se petrece în mod involuntar, inconștient, o activitate tot atât de conștientă cum este, de exemplu, activitatea matematică sau activitatea de cercetare științifică. Și dacă facem aceasta, ne ridicăm de la indeterminatul pe care-l putem vedea când studiem somnul raportându-l la viața de veghe, la ceea ce putem avea atunci, în deplină conștiență, drept Imaginațiune, Inspirație și Intuiție.

Numai aceste facultăți suprasenzoriale fac posibilă o cunoaștere veritabilă a omului. Ceea ce lumea ne arată, bâlbâind, aș zice, atunci când ne prezintă viața de somn, este elaborat în mod conștient prin metodele pe care ne străduim să le practicăm pentru a dobândi, grație antroposofiei, o cunoaștere veritabilă despre om și univers.

BCU IAȘI / CENTRU VECHI

CONFERINŢA A IV-A
Dornach, 26 decembrie 1921

În zilele noastre, toate consideraţiile care, în domeniul cunoaşterii, dar şi în cel al practicii vieţii, se exprimă prin concepţia intelectualistă şi naturalistă despre lume, pornesc de la o observare a ceea ce există în momentul prezent. În privinţa a ceea ce este înfăţişare exterioară a lumii, lucrurile ar putea părea diferite. Dar ulterior vom vedea că aici este vorba de înfăţişarea exterioară. Noi studiem omul şi organizarea sa cu ajutorul metodelor obişnuite ale biologiei, fiziologiei, anatomiei, şi, în acest sens, ne ocupăm întotdeauna de ceea ce aflăm în momentul prezent. De fapt, lucrurile par, în primă instanţă, diferite. Examinăm, de exemplu, plămânul unui copil, plămânul unui om matur, plămânul unui bătrân şi constatăm starea actuală. Apoi, tragem de aici nişte concluzii pentru desfăşurarea vieţii umane. Din faptul că apar modificări ale plămânului între copilărie şi bătrâneţe, tragem concluzii asupra evoluţiei umane. Dar atunci, în ceea ce priveşte desfăşurarea propriu-zisă, noi nu intrăm în desfăşurarea în timp, ci rămânem în spaţiu, şi nu facem altceva decât să deducem desfăşurarea în timp din nişte modificări care se desfăşoară în spaţiu. E ca atunci când vrem să vedem cât e ceasul. Ne uităm la ceas, să zicem, dimineaţa: observăm poziţia ácelor şi ne orientăm în timp pe baza unui reper spaţial. Apoi, ne uităm la ceas la amiază, şi iar ne orientăm în timp pe baza unui reper spaţial. Facem aprecieri asupra timpului prin intermediului elementului spaţial. Acest mod de a ne insera în viaţă a devenit obişnuinţă. Observăm momentul pe care îl trăim. Noi trăim în spaţial. Dar nu în acest fel trăim noi devenirea interioară a timpului. N-am putea aprecia în mod corect esenţa cursului vieţii umane între naştere şi moarte decât dacă ne-am putea deplasa în timp într-un mod tot atât de viu cum ne deplasăm în spaţiu. Voi ilustra prin câteva exemple care au legătură cu viaţa umană ceea ce am exprimat adineaori într-un mod teoretic: Pentru acela care vrea să practice arta educaţiei şi a instruirii, este deosebit de important să intre în acest fel în desfăşurarea temporală. Acest lucru poate fi constatat dacă observăm aceste exemple.

Să presupunem că un copil are o venerație absolut specială pentru adulţi. O judecată sănătoasă va considera ca perfect normal ceea ce îl conduce pe copil la acest fel de venerație naturală pentru omul adult, şi,

desigur, aşa trebuie să fie. Vom mai vorbi, în cursul următoarelor conferinţe, despre aceasta, în spiritul unei arte a educaţiei şi a instruirii. Pentru moment, vreau să menţionez acest lucru doar sub formă de exemplu.

De obicei, ne limităm la a spune: Există copii care au acest fel de venerație. Aceasta este pusă pe seama anumitor particularităţi ale unor anumite firi de copii şi se rămâne la momentul prezent. Niciodată nu va putea fi sesizată întreaga semnificaţie a acestei veneraţii, dacă nu se ţine seama de viaţa umană în totalitatea ei. Atunci, vom fi capabili, treptat, observând o persoană sau alta, la o vârstă înaintată, uneori foarte înaintată, să descoperim că există oameni care au însuşirea de a-i putea consola în modul cel mai natural pe unii care au nevoie de consolare; şi altora, care, din cauza mizeriilor vieţii, au nevoie să fie educaţi din punct de vedere moral, să le ofere această educare. Adesea, important nu este conţinutul a ceea ce spun aceste persoane, pentru a consola, pentru a educa; totul constă în ton, în sunetul vocii; totul constă în felul lor de a vorbi. Dacă cercetăm atunci firul vieţii acestor persoane până în copilărie, descoperim că acestea au fost nişte fiinţe care, în copilăria lor, au fost deosebit de înclinate spre veneraţie, spre un mare respect pentru omul adult. Acest comportament plin de respect faţă de adult dispare apoi cu timpul, trăieşte într-un plan ascuns al vieţii şi reapare la vârsta matură în acest dar de a educa şi a instrui pe alţii.

Mai putem exprima acest lucru şi în felul următor. Putem spune: când un copil a învăţat cu adevărat să se roage în interiorul său, să se adâncească în dispoziţia de rugăciune, această dispoziţie trece apoi, în timpul fazei intermediare a vieţii, în fundalul existenţei şi reapare la nişte vârste foarte înaintate; ea se manifestă atunci drept dar de a binecuvânta, şi acest dar este resimţit de alte persoane. Dar, tocmai în cazul acestor fiinţe, a căror existenţă, la o vârstă înaintată, are o acţiune de binecuvântare pentru semenii lor, vom descoperi, şi la ele, în copilărie, dispoziţia de rugăciune. Descoperim lucruri de acest fel numai dacă învăţăm să trăim împreună cu timpul aşa cum suntem obişnuiţi s-o facem cu spaţiul. Şi trebuie să existe o cunoaştere care trăieşte în timp la fel ca în spaţiu, adică într-un mod nemijlocit, fără a trece prin nişte concluzii extrase din elementul spaţial, ca în cazul ceasului.

Ceea ce v-am ilustrat aici prin câteva exemple, aş zice, referitoare la viaţa interioară morală, trebuie, pentru ca aceasta să constituie o reală

artă a educării şi instruirii, trebuie să fie aplicat încă de la începuturile studiului general al naturii umane.

Comparând omul – în ansamblul său, aşa cum ne apare în viaţă – cu animalul, descoperim că animal, în special animalul superior, este astfel făcut încât, deja de la naştere, are aptitudinile care îi vor fi necesare în viaţă. Puişorul care iese din ou este deja perfect adaptat mediului său, el nu mai are nevoie să înveţe; organele lui au formele imuabile de care are nevoie animalul respectiv, conform speciei sale particulare. În cazul omului, nu aşa stau lucrurile. Fiinţa umană se naşte fără apărare, ea trebuie mai întâi să-şi cucerească în lumea exterioară o cunoaştere particulară în anumite domenii. Omul datorează acest lucru faptului că, în decursul vieţii sale pământeşti, cea mai importantă este o etapă intermediară dintre copilărie şi bătrâneţe, în sensul larg al cuvântului. Această etapă intermediară, această epocă a maturităţii este aici, pentru viaţa omului de pe Pământ, de cea mai înaltă importanţă. Atunci, cu ajutorul priceperilor dobândite, el îşi adaptează organismul la viaţa exterioară. În acest fel, el intră, prin experienţă, în relaţie cu lumea exterioară. Această etapă intermediară, în care organele îşi mai păstrează încă plasticitatea, lipseşte cu totul la animal. Acesta este deja, când intră în viaţă, aşa cum devenim noi, oamenii, abia la o vârstă înaintată, când formele noastre se sclerozează, când formele noastre îşi pierd plasticitatea. Dacă vrem să înţelegem animalitatea în legătura sa cu lumea, n-o vom înţelege în mod corect decât dacă o comparăm cu îmbătrânirea umană.

Dar atunci ne putem întreba: Animalul manifestă imediat această îmbătrânire şi în caracteristicile sale sufleteşti? Nu aşa stau lucrurile, deoarece în animal mai există şi un alt pol, care acţionează împotriva acestei îmbătrâniri, şi acest pol este forţa de reproducere. Forţa de reproducere este, în acelaşi timp, pentru omul care o posedă, sau pentru fiinţa care o posedă, un factor de întinerire. Şi prin faptul că animalul manifestă, pe de-o parte, elementul de îmbătrânire, dar, pe de alta, infuzează acestei îmbătrâniri forţa de reproducere, el rămâne, într-un fel, la adăpost de îmbătrânirea precoce, până când el este capabil să se reproducă.

Dacă puteţi studia fără prejudecată un animal sau o specie animală, vă veţi spune: în momentul în care animalul atinge vârsta la care poate avea urmaşi, el intră deja în stadiul de îmbătrânire. Tocmai acest lucru îl caracterizează pe om: îmbătrânirea, ca şi copilăria – căci în timpul copilăriei, forţa de reproducere se manifestă în mod latent – sunt situate la

extremitățile vieții, iar în mijloc se află etapa organică și plastică, care, datorită relației sale cu lumea exterioară, se poate adapta la această lume exterioară. Și putem considera, într-un anumit sens, ca normal pentru viața umană ca, la om, această etapă intermediară să existe așa cum trebuie. Atunci, oamenii sunt la timpul potrivit copii, și la timpul potrivit vor înceta ei să mai fie copii, vor intra în vârsta matură, și, de asemenea, la timpul potrivit vor lăsa în urmă vârsta matură pentru a intra în stadiul bătrâneții.

Dacă studiem la om tot acest drum al vieții intrând în domeniul timpului, ajungem atunci, prin însuși acest fapt, să studiem anomaliile care pot apărea pe acest drum. La anumite persoane, putem vedea, într-adevăr, că nu știu, aș putea spune, să rețină atât de mult timp îmbătrânirea. Nu mă gândesc acum deloc la acea îmbătrânire care are imediat și părul cărunt sau o chelie precoce; nu de această îmbătrânire vreau să vorbesc acum, căci poți rămâne un copil mare și dacă ai un craniu pleșuv; eu mă gândesc la acea îmbătrânire care se manifestă într-un mod mai mult lăuntric, organic, și care nu se revelează decât unei observații interioare, unei observații intime a vieții: îmbătrânirea sufletească, dacă o putem numi astfel, care apare atunci când viața mai este încă, din punct de vedere exterior, în etapa ei plastică.

Dar se poate întâmpla și inversul: în cursul vieții sale, omul nu poate părăsi copilăria în momentul în care ar trebui s-o facă. Atunci, copilăria se prelungește și asupra vârstei intermediare; atunci, el duce până în etapa vârstei intermediare ceea ce ar fi trebuit să aibă în viața lui sufletească doar pe când era copil. Și aceasta produce, în cursul vieții umane, un aspect foarte special, pe care-l vom schița astăzi.

Dacă examinăm din acest punct de vedere viața umană în desfășurarea ei în timp, putem merge de la ceea ce se numește viața umană normală până la diverse anomalii ale acestei vieți umane; când, ca oameni, ajungem la vârsta bătrâneții, atunci în special organizarea-cap este aceea care își pierde mobilitatea interioară, plasticitatea. Când se apropie sfârșitul vieții, devenim mai rigizi, mai puțin maleabili în ceea ce privește organizarea-cap. La această vârstă, facultățile pe care ni le-am cucerit în timpul vieții devin mai sufletești, mai spirituale. Dar aceasta se produce cu prețul unei animalizări a organizării-cap. Noi devenim, din punct de vedere fizic, ceea ce este animalul de la început. Ne animalizăm, întrucâtva. Cu acest preț ne cucerim noi ceea ce, dacă educația noastră este

corectă, mai putem încă avea, poate pentru întreaga viață, drept relație sufletesc-spirituală cu viața; noi plătim această relație prin faptul că, la această vârstă înaintată, ceea ce trăim în sufletul și în spiritul nostru la contactul cu lumea nu mai pătrunde atât de bine în organismul nostru. Craniul a devenit prea dur, prea rigid. Astfel, la această vârstă, noi ne ocupăm mai curând de ceea ce ne unește cu lumea exterioară pe plan sufletesc-spiritual. Nu mai interiorizăm atât de mult ca înainte experiențele pe care le facem în lumea exterioară. Se petrece o animalizare a organizării noastre superioare.

Această animalizare superioară poate să se producă, efectiv, în mod prematur, încă de la începutul vârstei mature, în modul interior despre care am vorbit adineaori. Dar prin faptul că, bineînțeles, omul rămâne totuși om și, chiar dacă s-a animalizat întrucâtva în ceea ce privește organizarea-cap, el este totuși om, aspectul despre care vorbim aici ne apare nu în niște indicii exterioare, ci în niște caracteristici interioare, sufletești. Iată cum: Atunci când acest mod special pe care îl are bărbatul sau femeia în vârstă de a intra în legătură cu lumea exterioară apare prea devreme (poate să apară chiar din copilărie), el intră din nou în organizarea fizică, prin faptul că atunci, desigur, plasticitatea deține încă supremația asupra întregului rest al ființei, și ceea ce simte omul, atunci când a știut să îmbătrânească la momentul potrivit, într-o relație sănătoasă cu lumea exterioară, el simte acum mai devreme sub o formă interioară. Acest lucru este integrat de el organismului său fizic, și aceasta îi conferă niște trăsături care se apropie mai mult de animal, de animalitate, decât se întâmplă la omul normal.

Animalul are asupra omului, am putea spune, dacă vreți, acest avantaj că el posedă un anumit instinct care îl unește cu mediul său ambiant într-o măsură mai mare decât se întâmplă cu omul în mod normal. Anumite animale, la apropierea unor fenomene naturale care le pun viața în pericol, părăsesc locurile în care ar putea să se producă pericolul: nu este o legendă, acest lucru corespunde absolut exact caracteristicilor vieții animale. Când e vorba de conservarea vieții lor, animalele au un anumit dar instinctiv, profetic. Și este absolut corect să spunem că animalul trăiește ciclul anotimpurilor la un nivel mult mai înalt decât omul. Animalul, dacă este o pasăre migratoare, simte apropierea momentului când va trebui să-și ia zborul către alte ținuturi. Animalul are, deci, o profundă relație instinctivă cu lumea înconjurătoare. Și dacă am putea privi ceea ce se

petrece în viața sufletească a animalului, am vedea că, în adâncul inconștientului său, animalul are o înțelepciune instinctivă care se manifestă drept participare la întreaga viață a naturii.

Când omul face, așa cum am spus mai înainte, ca în viața lui să pătrundă în mod prematur bătrânețea, atunci apare, desigur, nu exact la fel ca la animal, deoarece la om totul este ridicat la nivel uman, totuși, apare această experiență instinctivă a lumii înconjurătoare. Și ceea ce se cunoaște astăzi, ceea ce se spune, uneori pe bună dreptate, uneori pe nedrept, că este o clarvedere inferioară, telepatie, teleplastie, telekinezie, într-un cuvânt, niște lucruri care sunt anormale pentru viața umană, nu e nimic altceva decât o apariție prematură a îmbătrânirii în experiența omului. Putem face experiența îmbătrânirii la momentul potrivit; atunci o trăim în calitate de om sănătos. Dacă trăim îmbătrânirea deja de la vârsta de douăzeci de ani, devenim clarvăzători în sens inferior. Lucrurile care apar ca manifestare a îmbătrânirii precoce și reprezintă niște anomalii ale vieții se trădează mai puțin în aspectele exterioare, cât în caracteristicile interioare. Am putea avea deja o viziune mult mai profundă despre tot ceea ce există drept clarvedere inferioară, drept telepatie, telekinezie, teleplastie, și care, până la un anumit punct, a fost deja foarte bine studiat, dacă am putea aprecia la justa sa valoare acest punct de vedere, dacă am ști că aici avem de-a face cu o îmbătrânire interioară precoce.

Trebuie, așadar, să ne îndreptăm spre o studiere veritabilă a vieții. Nu trebuie să ne mulțumim să vedem ceea ce se află în fața noastră, în momentul prezent, în spațiu; trebuie să putem interpreta ceea ce vedem, în așa fel încât, atunci când studiem ființa umană și când, în momentul prezent, ea oferă cutare și cutare trăsătură caracteristică, să știm că aceasta provine din faptul că un lucru ce ar fi trebuit să se întâmple mai târziu se manifestă prea devreme.

Vom vedea în zilele următoare cum se pot produce niște procese de vindecare atunci când o asemenea privire este îndreptată cu precizie asupra naturii umane. Se poate întâmpla foarte bine să existe la un om un soi de animalizare care se trădează nu într-o îmbătrânire exterioară, ci în faptul că relațiile cu lumea înconjurătoare care, la animal, apar în instinct, sunt transpuse în domeniul uman, dar în domeniul uman inferior.

Pentru studierea obiectivă a lumii, caracteristicile telepatiei, telekineziei, ale teleplastiei nu își pierd, desigur, nimic din valoarea lor, dacă le considerăm, în acest fel, nu ca fiind o manifestare a suprasensi-

bilului, ci drept rezultat al faptului că un proces de mai târziu se manifestă în mod prematur în viața umană. Când privim în acest fel temporalitatea, învățăm, de asemenea, să cunoaștem entitatea umană în trăsătura sa fundamentală; căci a privi temporalitatea, înseamnă tocmai a nu trage din diferitele momente ale vieții niște concluzii pentru desfășurarea acestei vieți, ci a trăi în mod lăuntric împreună cu timpul și, de asemenea, a vedea cum procesul de mai târziu, în loc să apară mai târziu, intervine mai devreme. A privi temporalitatea înseamnă a avea o viziune asupra timpului în ansamblul său și a putea vedea, în clipa prezentă, trecutul și viitorul.

Veți simți dvs. înșivă cât de departe este viziunea noastră actuală, în ciuda aparențelor, de această viziune interioară, conform cu timpul și desfășurarea lui. De aici provin interpretările insuficiente despre ceea ce se petrece în viață. Și, în zilele noastre, ceea ce se numește cunoaștere științifică și acțiune a acestei cunoașteri științifice asupra vieții este plină de aceste interpretări insuficiente.

Dar se poate produce, de asemenea, și cazul invers: Copilăria se poate prelungi până la vârsta matură, până în faza următoare a vieții umane. Copilăria constă în faptul că situația lumii înconjurătoare nu numai că este trăită în mod instinctiv de organizarea-cap, dar această organizare-cap trăiește relația sa cu lumea exterioară în metabolism. Când copilul vede niște culori, în el se desfășoară niște procese metabolice intense. Într-un fel, copilul își consumă impresiile exterioare până în metabolismul său. Putem spune, foarte bine – nu este vorba de o metaforă, ci este un fapt absolut real: funcția gastrică a copilului depinde nu numai de felurile de mâncare, de gustul și de digestibilitatea lor, ci și de impresiile pe care i le fac culorile lumii înconjurătoare. Astfel încât putem spune: la bătrân, avem de-a face cu o animalizare a vieții pe plan fizic; la copil, avem de-a face cu faptul că întreaga viață este plină de o sensibilitate a procesului organic vegetativ.

Procesul organic vegetativ – nu organicul animal, ci organicul vegetativ – ia parte, în cazul copilului, la toate experiențele pe care le face el în lumea exterioară, până și, și inclusiv, trăsăturile sufletești. Astfel încât, în cazul copilului, nu vom ajunge niciodată la o cunoaștere deplină, dacă nu ne întrebăm în acest fel: Cum își consumă el impresiile până în metabolismul său? Viața umană considerată normală constă tocmai în faptul că mai târziu, la vârsta adultă, metabolismul este lăsat mai mult în seama

lui însuşi, omul îşi trăieşte într-un mod mai independent viaţa împreună cu lumea exterioară, el nu face, aşa cum se întâmplă la copil, să coboare în metabolism experienţele sufletesc-spirituale pe care le trăieşte împreună cu lumea exterioară; relaţiile sale exterioare cu lumea exterioară nu sunt, aşa cum e cazul la copil, însoţite mereu de o secreţie vie a glandelor endocrine.

Copilul consumă, aş zice, ca pe o hrană, experienţele pe care le trăieşte în lumea exterioară. Mai târziu, omul adult îşi lasă metabolismul în seama lui însuşi. În viaţa normală, avem de-a face cu un om matur prin faptul că lucrurile nu mai pătrund tot atât de adânc în procesele organice vegetative. Dar, la anumiţi indivizi, acest lucru poate să persiste. Anumiţi indivizi pot duce copilăria în faza următoare a vieţii lor. Atunci, ei păstrează această însuşire de a-şi lega trăirile exterioare de procesele lor organice, ei continuă să-şi lege sufletescul de procesele lor organice vegetative.

Să luăm un exemplu: O persoană care are deja o anumită vârstă simte o iubire deosebită, să zicem, pentru un câine. Se întâmplă asemenea lucruri. Şi acest soi de pasiune este adesea legată de o mare intensitate a experienţei trăite. Atunci când, la o asemenea persoană, se întâmplă că a păstrat, la vârsta adultă, ceva din copilărie sau că, în copilărie, a avut într-un grad foarte înalt această însuşire copilăroasă, atunci în această iubire nu este vorba numai de o relaţie sufletească cu lumea exterioară, ci această pasiune dă naştere unor procese organice vegetative. Organismul ia parte la această pasiune. Când această iubire este vie, se produce mereu ceva în procesele metabolice. Atunci, procesele metabolice nu se mai mulţumesc să slujească digestiei normale, deplasării normale prin lume, vieţii normale în general; un anumit domeniu, o anumită regiune a metabolismului se obişnuieşte să aibă secreţiile şi regenerările ce corespund acestor cazuri particulare ale sentimentului viu care este iubirea faţă de acest câine. O anumită regiune a organismului are nevoie de această modificare particulară care apare acolo, în interior, ca urmare a acestei pasiuni, într-un mod pur vegetativ.

Şi acum, presupuneţi că câinele moare. Relaţia vitală exterioară nu se mai poate dezvolta, ea nu mai există. Câinele a murit; dar o regiune internă din sfera organică vegetativă s-a obişnuit să dezvolte acest gen de proces. La aceasta se mai adaugă faptul că, la această persoană, procesul organic, care acum nu-şi mai găseşte satisfacerea, căruia îi lipseşte pre-

zența exterioară, continuă să funcționeze, dar fără a fi satisfăcut, deoarece corelativul său exterior nu mai există. Aceste procese organice își au forța lor de inerție: ele se continuă. În interiorul ființei, se produce o bolboroseală. Și pot apărea, din această cauză, cele mai ciudate perturbări.

Dacă există aici un om de bun simț și care are, de asemenea, și experiența vieții, ce va face acest om? El va face în așa fel încât să fie cumpărat un alt câine, apoi va avea grijă ca așa-numitul proprietar al câinelui mort să poată să-l îndrăgească pe acest nou câine. Dacă reușește, el va fi făcut cu adevărat un act salutar; căci acum procesul organic intern va putea fi din nou satisfăcut printr-o experiență exterioară. Vom vedea, desigur, pe parcursul acestor conferințe, că există niște metode terapeutice și mai judicioase, dar eu cred că un om cu bun simț mediu va proceda cam așa cum am arătat.

Dar există, desigur, niște experiențe legate de lumea exterioară care nu sunt tot atât de puternice ca o pasiune față de câini. Experiențele pe care le putem face în lumea exterioară sunt nenumărate. Și dacă individul care le face și-a păstrat vie în sufletul său copilăria – acest mod de a consuma lumea exterioară care îi este specific copilăricii –, atunci la un asemenea individ, în ziua când experiența îi va fi retrasă, sau când el nu va mai putea trăi din punct de vedere exterior experiențele care au atras după ele niște procese interne, va rămâne ceva din bolboroseala organismului vegetativ. Sunt lucruri care se întâmplă în viață, și trebuie să căutăm să vedem de unde provine acest soi de stare interioară care urcă în mod inexplicabil din niște adâncuri ale ființei umane. Persoana respectivă suferă toate contraloviturile posibile, ca este nemulțumită, morocănoasă, ipohondrică. Dacă cercetăm cum stau lucrurile cu un asemenea om, vom descoperi că viața sau o altă cauză i-a luat ceva care își crease un corelativ în procesele organice vegetative. Când această persoană privește în mod conștient lumea exterioară, ea nu-și mai poate procura satisfacerea a ceea ce, în străfundul organismului său, bolborosește și cere. În organismul său se produce ceva care cere să fie privit sau cel puțin gândit în exterior, și pe care această persoană nu-l poate gândi, deoarece rațiunea de a o face a dispărut.

Și în acest cazuri vom întâlni niște oameni care au practica vieții și care miros din instinct acest soi de lucruri la persoana respectivă; și atunci, ei găsesc cuvintele care vor face să urce acel ceva din adâncurile indeterminate ale organismului vegetativ și-l vor înălța la nivelul gândi-

rii, al reprezentării, astfel încât persoana va putea gândi, va putea să-şi reprezinte ceea ce ea simte nevoia, într-adevăr, să gândească, să-şi reprezinte. Acela care poate observa viaţa va descoperi nenumărate asemenea cuvinte de calmare, prin care un conţinut organic vegetativ care provine dintr-o decepţie anterioară, dintr-o privare anterioară de un anumit conţinut de viaţă, este ca prin minune vindecat, înlăturat, prin faptul că cineva i se adresează acelei persoane cu puterea pe care o are cuvântul uman şi face să pătrundă în câmpul conştienţei acel ceva de care ea are nevoie.

La ora actuală, având în vedere caracterul particular al civilizaţiei noastre, deoarece există enorm de multe persoane care şi-au dus cu ei copilăria până la vârsta adultă, observăm adesea ceea ce am spus mai înainte, în nişte situaţii grave sau benigne. În viaţa obişnuită nu se face mult caz de ele; se vorbeşte cu cuvinte de calmare, care, datorită devotamentului plin de iubire al unei persoane faţă de cealaltă, pot avea de multe ori un efect salutar; dar se procedează, de asemenea, şi pe bună dreptate, din mai multe puncte de vedere, şi la o considerare ştiinţifică, psihologică a lucrurilor. Putem să ne aflăm în faţa unor persoane care au acest soi de bolboroseală interioară. Ştim acum că această bolboroseală interioară se produce din cauza persistenţei unor procese organice vegetative, persistenţă datorată decepţiilor vieţii şi altor lucruri asemănătoare. Avem în faţa noastră acest gen de persoane. Bineînţeles, dacă facem ca problema să treacă în domeniul ştiinţific, trebuie, de asemenea, să ne exprimăm în termeni ştiinţifici. Este examinată, aşadar, persoana respectivă. Şi se va descoperi în viaţa ei, care va fi explorată prin intermediul mărturisirilor, sau al viselor pe care le are, sau mai ştiu eu prin ce alte mijloace, se va descoperi ceea ce trebuie pentru a face să treacă în conştienţa acestei persoane ceea ce pretinde organismul vegetativ inconştient. Aceasta poartă numele de psihologie analitică sau psihanaliză. Se vorbeşte atunci, folosindu-se, bineînţeles, nişte termeni ştiinţifici, de "regiuni psihice neexplorate". Dar acestea nu sunt nişte "regiuni psihice neexplorate", ci nişte procese organice vegetative care persistă, aşa cum am văzut, şi care tind la o realizare exterioară. Şi trebuie să căutăm ce putem oferi ca realizare persoanei respective. Se spune că ne ocupăm de defularea acestor procese refulate. Vedeţi dvs., ceea ce am schiţat aici adineaori reprezintă, în psihologia numită analitică sau psihanaliză, partea care este justificată.

Antroposofia este întotdeauna, faţă de asemenea lucruri, într-o situaţie specială. Antroposofia nu este deloc înclinată să provoace dispute. Ea re-

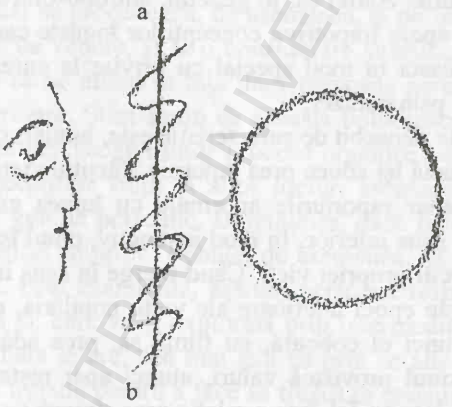
cunoaşte cu plăcere tot ceea ce există, în domeniul în care acel lucru este justificat. Astfel, bineînţeles, ea va recunoaşte întotdeauna psihanaliza, în domeniul în care ea este justificată. Dar antroposofia trebuie să cerceteze problema în natura umană integrală şi într-o concepţie despre lume care să fie integrală; aşadar, ea trebuie să facă, într-un fel, să intre în nişte cercuri mai largi micile cercuri de care oamenii de ştiinţă se ocupă şi astăzi într-un mod cam diletant. Ea nu are nici un motiv să provoace dispute. Ea nu face altceva decât să includă în cercul mare ceea ce primeşte o explicaţie unilaterală. Aşadar, în general, ea nu se apucă, de la sine, să ajungă la dispute. Alţii sunt cei care provoacă dispute, căci ei vor să rămână în cercul lor restrâns. Ei sunt aceia care nu văd, din punctul lor de vedere, decât ceea ce se află în cercul lor restrâns. Şi cum ceea ce are un orizont mai larg şi, de fapt, i-ar face să progreseze, nu-i atrage în mod special, ei îl resping cu furie. Astfel că, în general, antroposofia este, pur şi simplu, obligată să se apere împotriva concepţiilor înguste care o atacă. Trebuie să spunem aceasta în mod special cu privire la curentele actuale, cum este şi acela al psihanalizei.

Ceea ce este deosebit de caracteristic este, aşadar, ceea ce vedem aici: când fiinţa umană îşi aduce prea puternic sfârşitul vieţii în etapa intermediară, atunci apar raporturile anormale cu lumea exterioară, telepatia, clarvederea în sens inferior. În mod instinctiv, omul îşi lărgeşte orizontul dincolo de cercul propriei vieţi. Când merge în sens invers, când îşi prelungeşte în nişte epoci ulterioare ale vieţii copilăria, ce aparţine începutului vieţii, atunci el coboară, cu fiinţa sa, prea adânc în organism, şi atunci organismul provoacă valuri, atunci apar nişte anomalii spre interior; el intră, într-un fel, într-o relaţie prea strânsă cu propriul său interior organic. Iar aceste relaţii se revelează atunci aşa cum sunt descrise ele de psihologia analitică; dar aceasta ar trebui, pentru a le putea sesiza cu adevărat, să coboare până la studierea organelor.

Pentru a ajunge la o cunoaştere integrală a omului, este absolut necesar să se pătrundă până la desfăşurarea în timp a vieţii dintre naştere şi moarte. Astfel, e necesar ca această cunoaştere integrală a omului să-şi îndrepte întreaga atenţie asupra desfăşurării în timp a vieţii, de a trăi în mod interior această desfăşurare în timp a vieţii. Iată de ce antroposofia, dacă vrea să pătrundă, prin metoda ei specială, în suprasensibil şi, tocmai prin aceasta, într-o cunoaştere integrală a omului, trebuie să poată continua să trăiască în timp. Imaginaţia, Inspiraţia, Intuiţia, care sunt metodele

de cunoaştere speciale ale antroposofiei, trebuie să fie construite, neapărat, pe o experienţă legată de elementul timp a existenţei.

Imaginaţia, Inspiraţia şi Intuiţia nu trebuie să fie ceva care se vâră ca un corp străin în viaţa umană şi trebuie să conducă, asemeni unui corp străin, la cunoaşterea suprasensibilă, ci trebuie să fie ceva care se află în prelungirea facultăţilor umane obişnuite. Aşadar, antroposofia nu pretinde că ar fi necesare nişte înzestrări cu totul speciale pentru a se ajunge la Imaginaţie, Inspiraţie, Intuiţie; ea afirmă că omul poate deveni conştient de anumite facultăţi care zac în mod latent în străfundul lui şi pe care el le poate dezvolta într-un mod absolut adecvat. Trebuie neapărat să ne ridicăm deasupra acelui fel de cunoaştere pe care ni-l dobândim în viaţa obişnuită, prin actuala cunoaştere ştiinţifică şi prin actuala practică a vieţii.



Aşadar, cum vom proceda în realitate, atunci când devenim fiinţe cunoscătoare? Înţeleg prin "fiinţe cunoscătoare" nişte fiinţe care au nu doar o cunoaştere ştiinţifică, ci fiinţe cunoscătoare în sensul în care trebuie să fim aşa ceva pentru a ne conduce viaţa într-un mod practic. Avem de jur împrejurul nostru ceea ce ne-ar plăcea să numim covorul simţurilor: lumea culorilor, lumea sunetelor, a variaţiilor calorice etc., tot ceea ce face impresie asupra organelor noastre de simţ. Ne dăruim acestor impresii senzoriale şi le pătrundem, le întreţesem cu ceea ce gândim, cu gândurile. Când vă lăsaţi în voia vieţii dvs. interioare depănând amintiri, dacă aţi reflecta la ceea ce formează atunci conţinutul acestei vieţi sufleteşti: e vorba de nişte impresii senzoriale care s-au întreţesut cu gândurile. În-

treaga noastră viață constă în a face să pătrundă în suflet o asemenea țesătură de impresii senzoriale şi de gânduri.

Ce se petrece aici în realitate? Vedeți această schemă: această linie a ---- b reprezintă covorul impresiilor senzoriale, culorile, sunetele, mirosurile etc., care se desfăşoară de jur împrejurul nostru. Omul se dăruieşte observației, acestui covor al impresiilor senzoriale, şi el îşi întreţese impresiile cu gândurile sale, pe care le desenez aici: este linia ondulată, desenată cu roşu. Când omul se dăruieşte vieții senzoriale, el uneşte, cu ajutorul gândurilor sale, tot ceea ce trăieşte în lumea simțurilor. El interpretează lumea simțurilor cu ajutorul gândurilor. Prin faptul că pune în lumea simțurilor tot ceea ce are drept gânduri, această lume a simțurilor formează pentru el o graniță, un zid pe care nu-l poate străpunge. El îşi desenează, într-un fel, toate gândurile pe acest zid, dar, în conştiența normală de astăzi, el nu trece dincolo de zid. Gândurile se opresc la acest zid şi se imprimă în acest zid.

Noi depăşim această oprire în fața zidului, dacă dezvoltăm cunoaşterea imaginativă prin ceea ce putem numi meditație, practicată într-un mod regulat şi sistematic. Meditația poate fi practicată ca metodă de cercetare interioară, tot aşa cum poate fi practicată metoda experimentală exterioară în chimie sau în astronomie. Citind cartea mea "Inițierea sau Cum dobândim cunoaşterea despre lumile superioare?" şi a doua parte a "Ştiinței oculte"[23], dvs. veți putea să vă convingeți că, dacă cineva vrea să meargă până la ultimele consecințe, metodele pentru a se mişca în cadrul acestei meditații nu sunt foarte simple şi nu cer mai puțin timp decât metodele pe care trebuie să şi le cucerească cineva pentru a deveni astronom sau chimist. Dar este relativ uşor să te dăruieşti lecturii unor lucrări care oferă instrucțiuni pentru exercițiile corespunzătoare, şi să ajungi, atunci, cu ajutorul unei rațiuni umane sănătoase, să fii realmente în stare să te convingi în mod interior de adevărul a ceea ce spun cercetările antroposofice. Nu e nevoie să fie crezute pe cuvânt. Chiar dacă nu poți face tu însuți experiența, poți să verifici lucrurile, dacă admiți câtuşi de puțin ceea ce este caracteristic acestei metode de cercetare.

Dar toate aceste exerciții se bazează pe faptul că cel ce le practică renunță să dea atenție impresiilor senzoriale. Când meditâm, nu trebuie să acordăm nici o atenție impresiilor senzoriale, ci ne dăruim doar vieții de gândire. Dar această viață de gândire trebuie adusă, cu ajutorul unei forme de concentrare asupra unor gânduri uşor de sesizat în toată extinderea

lor, trebuie adusă la o asemenea vitalitate, la o asemenea intensitate, pe care o are de obicei numai viața sensibilă exterioară. Este cu totul altceva să fii dăruit impresiilor senzoriale exterioare, și altceva să fii dăruit, cu conștiența obișnuită, gândirii palide și fără viață pe care o avem de obicei. Impresiile senzoriale au asupra noastră o influență vie, intensă. Gândurile pălesc, ele devin abstracte, devin reci. Dar tocmai în aceasta constă esența meditației: ca prin puterea exercițiului să ajungem să trăim simpla "țesătură" de gânduri cu o intensitate, o vitalitate pe care altfel nu o avem decât în viața senzorială exterioară. Când putem percepe un gând meditativ cu energia interioară pe care altfel o avem doar când ne dăruim unei culori, atunci am umplut de viață acest gând așa cum se cuvine. Dar toate acestea trebuie să fie practicate cu aceeași libertate interioară pe care o are gândirea normală și percepția senzorială. Când observăm lumea exterioară, nu ne dăruim unor stări nebuloase, unor reverii mistice, nu devenim exaltați; tot așa trebuie să fie atunci când medităm în mod corect. În cadrul acestei meditații trebuie să avem exact aceeași atitudine ca în cazul percepției senzoriale exterioare.

Aceasta este ceea ce caracterizează metoda antroposofică: ea ia în mod deschis ca model percepția senzorială. De obicei, misticii nebuloși spun despre ceea ce se găsește în acest fel: "Percepțiile senzoriale? Ptiu! Trebuie să le abandonăm. Trebuie să ne cufundăm în lumea viscolor, în experiența mistică, să întoarcem spatele impresiilor senzoriale!" Cu aceasta, bineînțeles, ajungem doar la o stare de semisomn, nu la o reală meditație. Antroposofia urmează calea opusă: ea își ia în mod deschis ca model percepția senzorială, datorită calității acesteia, datorită intensității, vitalității ei. Astfel încât, în această meditație, omul se mișcă tot atât de liber ca în percepția senzorială. El nu se teme câtuși de puțin că va deveni un filistin sec. Experiențele pe care le trăiește astfel cu toată obiectivitatea îl feresc de prozaismul sec și, în cadrul experiențelor sale, el nu are nevoie, pentru a depăși o stare anostă, mediocră, să se piardă în înaltul norilor.

Așadar, atunci când omul meditează în mod corect, el ajunge să se miște liber în gândire. Dar, prin aceasta, gândurile înseși sunt eliberate de caracterul abstract pe care îl aveau înainte: ele devin imaginative. Și aceasta se petrece în deplina conștiență de veghe, chiar în miezul celeilalte gândiri, obișnuite. Omul care halucinează, exaltatul, în momentul în care are halucinații, sau stări de exaltare, el este total halucinat, total

exaltat, el trece cu totul pe deasupra simțului comun, a rațiunii umane sănătoase: acela care respectă metodele descrise nu-și permite așa ceva. El are întotdeauna alături de sine rațiunea umană sănătoasă. O duce cu el pretutindeni în ceea ce trăiește acolo, în gândirea imaginativă. Și ce se petrece atunci? Vedeți dvs.: în deplina conștiență de veghe apare ceea ce, de altfel, nu prinde formă decât în imaginile de vis, din viața inconștientă. Tocmai în aceasta constă deosebirea dintre Imaginație și vis: în vis, totul se produce fără participarea noastră; apoi, imaginile urcă în noi din niște străfunduri necunoscute în viața de veghe, și noi nu putem face altceva decât să le observăm ulterior. În Imaginație, în etapa de pregătire a Imaginației, în conținutul meditației, facem noi înșine ceea ce de altfel apare în noi fără participarea noastră. Noi devenim creatori de imagini care nu sunt niște pure himere, ci sunt, în ceea ce privește intensitatea, vitalitatea, tot atât de diferite de himere, pe cât sunt viscle de purele himere. Or, noi facem toate acestea, și acest lucru este esențialul. Și, realizându-l noi înșine, devenim liberi de o iluzie profundă, care constă în a lua ceea ce facem noi înșine drept o manifestare a lumii exterioare obiective. Acest lucru nu se va întâmpla niciodată, deoarece suntem conștienți de faptul că noi înșine creăm această țesătură de imagini. Cel care halucinează, el, își ia halucinațiile drept realitate. El ia imaginile drept realitate, pentru că nu le creează el însuși, pentru că știe că ele se creează singure. Aceasta îi dă iluzia că ele sunt realitatea. Cel care, prin meditație, se pregătește pentru Imaginație nu poate deloc să ajungă să ia drept imagini reale ceea ce formează atunci el însuși. Un prim nivel al cunoașterii suprasensibile va consta tocmai în a ne debarasa de această iluzie, prin faptul că această țesătură, în care vedem acum facultatea interioară de a produce imagini tot atât de vii cum sânt imaginile visului, o elaborăm în deplină libertate. Ar trebui, desigur, să fie cineva nebun să le ia drept realitate!

Etapa următoare a meditației constă în cucerirea unei noi facultăți: aceste imagini, care au ceva fascinant și care, atunci când omul nu le elaborează în deplină libertate, așa cum se întâmplă în meditație, se implantează în mod efectiv ca niște paraziți, aceste imagini noi le putem face să dispară total din conștiență; avem libertatea interioară ca, dacă vrem, să le facem să dispară cu totul. Această a doua etapă este la fel de necesară ca și prima. Tot așa cum, în viață, pe lângă amintire este necesară și uitarea – altfel, noi ne-am plimba prin lume mereu cu întreaga sumă de

amintiri –, la fel, la acest prim nivel al cunoaşterii, respingerea imaginaţiunilor este tot atât de necesară ca elaborarea, ca formarea acestor imaginaţiuni.

Când realizăm toate acestea, când ne-am exersat aşa cum trebuie, am săvârşit cu sufletescul ceva comparabil cu ceea ce obţinem atunci când ne slujim în mod constant de un muşchi: el se fortifică. Am realizat acum în suflet un exerciţiu prin care învăţăm să ţesem imagini, să elaborăm imagini, şi apoi să le respingem, şi toate acestea se situează în întregime la nivelul liberului nostru arbitru. Vedeţi dvs., dezvoltând Imaginaţia, neam cucerit facultatea conştientă de a elabora nişte imagini de felul acelora pe care, de obicei, le elaborează, de cealaltă parte, aici în lume, viaţa inconştientă a visului, şi pe care nu le putem domina cu ajutorul conştienţei obişnuite, care sunt trăite între adormire şi trezire. Acum, desfăşurăm aceeaşi activitate în mod conştient. În această meditaţie care urmăreşte cunoaşterea imaginativă, desfăşurăm, aşadar, voinţa de a dobândi facultatea de a crea în mod conştient nişte imagini şi, invers, facultatea de a face să dispară în mod conştient aceste imagini din conştienţă. În acest fel, apare o altă facultate.

E vorba de o facultate care, de obicei, este în mod involuntar prezentă nu în timpul somnului, ci în momentul trezirii şi în momentul adormirii. În acest moment al trezirii şi al adormirii se poate să aducem, în nişte frânturi de vise, ceea ce am trăit între adormire şi trezire şi ca de aici să apreciem ceea ce se află de cealaltă parte. Dar se poate întâmpla, de asemenea, ca lumea faţă de care ne deschidem la trezire să ne surprindă atât de mult, încât întreaga amintire a visului să se risipească. În general, am putea spune: prin vise, în conştienţa de veghe intră ceva haotic, ceva ca nişte forme rătăcitoare venite dintr-un domeniu situat în afara vieţii obişnuite. Şi aceasta se întâmplă deoarece, în timpul somnului, omul desfăşoară activitatea imaginativă, activitatea care creează imaginaţiuni. Dacă el desfăşoară în starea de veghe activitatea care creează imaginaţiuni şi activitatea care le şterge, el poate, deci, prin faptul că s-a pregătit pentru Imaginaţie, să atingă o stare de vacuitate a conştienţei: este ca un fel de trezire; şi atunci, de dincolo de covorul impresiilor senzoriale – ceea ce, pe schemă, am desenat cu roşu –, străbătând prin covorul impresiilor senzoriale, pătrund în noi, pe căile mentale pe care le-am dezvoltat prin meditaţie, realităţile esenţiale care se află dincolo de acest covor al impresiilor senzoriale. Atunci când, o dată imaginile create, rămânem cu

conştienţa golită, noi străpungem covorul impresiilor senzoriale; atunci, prin Inspiraţie, imaginile de dincolo de lumea sensibilă ajung la noi. Pătrundem în această lume care se află dincolo de lumea simţurilor. Prin viaţa imaginativă, ne pregătim pentru Inspiraţie. Iar Inspiraţia constă în faptul că noi putem trăi în mod conştient ceva ce trăim în mod inconştient în momentul trezirii. În momentul trezirii, în sufletul nostru treaz pătrunde ceva de dincolo de sufletul treaz; tot astfel, când ne-am dezvoltat, prin Imaginaţie, viaţa sufletească aşa cum am descris mai înainte, atunci ajunge la noi ceva de dincolo de conştienţa pe care o avem despre covorul impresiilor senzoriale.

În acest fel facem experienţa lumii spirituale care se află în dosul covorului impresiilor senzoriale. Ceea ce ne-am cucerit drept facultăţi pentru cunoaşterea suprasensibilă este o prelungire perfectă a facultăţilor pe care omul le are deja în viaţa obişnuită. Iar principiul pe care se bazează antroposofia este acela că asemenea facultăţi trebuie să fie dezvoltate în continuare. Dar, pentru aceasta, ea trebuie să se sprijine în totalitate pe ceea ce îşi cucereşte omul în cadrul unei concepţii temporale despre desfăşurare a vieţii şi a existenţei.

Aşadar, dacă citiţi tot ceea ce veţi găsi ca exerciţii pregătitoare pentru Imaginaţie, Inspiraţie şi Intuiţie în "Iniţierea sau Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?" sau în "Ştiinţa ocultă" şi dacă le veţi privi fără prejudecată, veţi vedea că toate acestea se reduc la unul şi acelaşi lucru: a putea trăi în sine desfăşurarea timpului. De obicei, omul are despre lume, în viaţa sa, în mod succesiv, concepţia despre copil, concepţia despre omul matur, concepţia despre omul bătrân, sau el face experienţa anormală a intruziunii unuia în celălalt. Trebuie ca, nu Imaginaţia însăşi, ci ceea ce ne pregăteşte, prin exerciţii, pentru aceasta, să lucreze pentru ca întreaga viaţă să provină din fiinţa integrală; pentru ca omul să se dăruiască lumii pe baza întregului curs al vieţii sale; aşadar, pentru ca să fi pus în armonie ceea ce pentru lume este adecvat în mod special copilăriei, vârstei mature şi bătrâneţii; în viziunea despre lume care are acces la suprasensibil, acestea trebuie să conflueze, să se armonizeze. Fiinţa integrală, drept organism care trăieşte în timp, trebuie să acţioneze în lume. În experienţa suprasenzorială, omul trebuie, într-un fel, să aducă prospeţimea şi vioiciunea copilăriei, limpezimea de gândire a vârstei mature şi devotamentul faţă de viaţă, devotamentul plin de iubire care, într-o viaţă umană reuşită, poate fi atins la o vârstă înaintată. Şi

aceasta – prospețime și vioiciune în înțelegere, limpezime în judecată și devotament plin de iubire față de fenomene –, aceasta este pregătirea pe care trebuie s-o realizeze omul pentru ca Imaginația, Inspirația și Intuiția să se poată dezvolta așa cum trebuie.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONFERINȚA A V-A
Dornach, 27 decembrie 1921

Așa cum reiese din expunerile pe care le-am făcut până acum, ajungem la ceea ce numim cunoaștere imaginativă dacă ridicăm în lumina deplinei conștiențe activitatea care, în vis, rămâne involuntară și inconștientă. Dacă vreau să mă exprim mai exact, voi spune: Nu visul și conținutul său de vis este ridicat la nivelul conștienței – aceasta n-ar duce decât la ireal; ci activitatea pe care, atunci când visăm – pentru moment, nu o vom defini mai mult –, ceva o exercită în mod inconștient, aceasta este ridicată la nivelul unei activități pe deplin voluntare care este exercitată în lumina conștienței și poate sluji atunci ca bază pentru cunoașterea imaginativă. Această activitate se deosebește în mod fundamental de simpla activitate onirică. În simpla activitate onirică, noi luăm drept realitate exterioară ceea ce apare în fața conștienței noastre, tocmai pentru că în această activitate noi nu suntem activi. Dar atunci când facem să urce la nivelul conștienței activitatea care dă naștere visului, noi știm din capul locului că primul lucru la care ajungem sunt imaginile pe care noi înșine le-am creat. Sub această formă, nu vom ajunge, așadar, niciodată, după cum am spus, să le luăm drept realitate; altfel, noi n-am fi niște cercetători antroposofi, ci niște oameni care halucinează. Dar acestei activități care, exercitată sub formă de meditație, ne face să trăim asemenea imagini, trebuie să-i adăugăm acum o alta, care, invers, știe să respingă aceste imagini și care, deci, trebuie să golească conștiența de aceste imagini. Când facem să devină a noastră această activitate și după ce, prin elaborarea și ștergerea imaginilor, ne-am fortificat forțele sufletului, ajungem să trăim în deplină conștiență, atunci ne aflăm în lumea spirituală. Exercităm o activitate sufletesc-spirituală, independentă de trup. Nu mai percepem prin organele fizice. Nu mai gândim cu trupul, gândim cu sufletul și cu spiritul, și, totuși, avem un conținut de conștiență; acesta este un conținut spiritual.

Am spus ieri că modelul, pentru percepția spirituală a cercetătorului antroposof, nu sunt experiențele visătoare ale conștienței, ci experiențele libere, pătrunse de voință, ale percepțiilor senzoriale. Cu siguranță, în conștiența suprasensibilă noi nu percepem prin intermediul simțurilor; dar libertatea cu care ne mișcăm în sânul percepției senzoriale, indepen-

denţa persoanei noastre în percepţia senzorială, pe aceasta noi o considerăm drept o facultate. Pentru a o evidenţia, să luăm un exemplu.

Priviţi acest organ de percepţie senzorială care este reprezentantul cel mai caracteristic al facultăţii de percepţie: ochiul. Ochiul vă anunţă din capul locului relativa sa autonomie faţă de organic: în orbită, el stă ca un organ izolat, care nu este legat de restul organismului decât prin nişte punţi nesemnificative. Nimic altceva decât un aspect spaţial exterior, aşadar, noi putem vedea în ochi ceva relativ autonom în organismul uman.

Pentru moment, să facem abstracţie de ceea ce, în percepţia senzorială a ochiului, este interior şi să rămânem la un aspect aparent exterior. Ochiul are în vecinătatea sa glandele lacrimale. Aceste glande lacrimale secretă în permanenţă un lichid care constă, în esenţă, din apă şi sare. Acest lichid al lacrimilor este secretat în permanenţă, atunci când suntem în stare de veghe. El scaldă ochiul, scaldă şi partea care, atunci când pleoapele sunt deschise, este expusă lumii exterioare. Ochiul este, astfel, în permanenţă curăţat de această umoare a lacrimilor. Praful care se apropie din exterior de ochi este înlăturat de această umoare a lacrimilor. Şi atunci când şi-a terminat această sarcină igienică, după ce a curăţat ochiul, ca se revarsă în nas prin finul canal lacrimal; în acest fel este ca secretată. Avem aici ceva care face parte din activitatea normală a organismului-ochi. Dar va trebui să vă mărturisiţi că, în viaţa obişnuită, nu suntem deloc conştienţi de această sarcină igienică în cadrul ochiului şi că ea se desfăşoară în întregime în inconştient. Avem, aşadar, de-a face cu o activitate pur organică; ea este plină de sens, plină de înţelepciune, dar este o activitate organică pur inconştientă.

Dar această activitate se poate intensifica. Acest lucru se poate întâmpla atunci când, să zicem, ochiul primeşte un şoc, când este înţepat de frig. Se mai poate chiar să fie din cauza oboselii: oboseala ochiului însuşi, sau oboseala întregului organism; atunci, secreţia lacrimilor devine mai abundentă. Dacă reflectaţi la ceea ce se întâmplă aici, nu puteţi decât să vă spuneţi: aici, excitaţia care face să izvorască lacrimile se ridică deja la nivelul conştienţei; veţi percepe deja ceva din excitaţie, şi, de asemenea, urmările excitaţiei: secretarea lacrimilor. Dar această întreagă activitate se poate intensifica şi mai mult; e ceea ce se petrece în cazul când omul devine conştient de relaţia sa personală cu lumea. Acest lucru se întâmplă atunci când omul simte ceva din domeniul moral, sufletesc:

tristețe, durere; atunci, îi vine să plângă; această secretare a lacrimilor are o cauză morală, sufletească. Vedeți cum avem aici o înălțare treptată în conștiență. O activitate – secretarea lacrimilor – se produce mai întâi cu totul în sfera inconștientului; apoi, ea este ridicată din ce în ce mai mult în sfera conștienței, am putea spune: în sfera sufletesc-morală.

Observând acest fapt foarte simplu care se desfășoară într-o parte relativ autonomă a organismului uman, ne putem face o idee despre ceea ce se petrece atunci când, prin meditație, ne avântăm spre o viață a sufletului și a spiritului liberă de trup. Când plângeți din cauză că ați primit o scrisoare care vă întristează, ar trebui să vă spuneți: Ceea ce m-a făcut să simt această scrisoare se petrece, desigur, în afara organizării ochiului, nu are nici o legătură interioară cu organizarea ochiului. Totuși, aceasta produce un efect asupra ochiului. Lacrimile nu provin, pur și simplu, din faptul lecturii: ele vor izvorî la fel de abundent și dacă veți pune pe altcineva să v-o citească. Așadar, în realitate, putem constata: aici, e vorba de un fenomen care se desfășoară în exterior și care, acționând din afară, dă naștere unui proces organic. Într-adevăr, acest proces organic, și aici, este produs de ceva care îi este exterior.

Dar dvs. puteți să vă reprezentați lucrurile la un nivel intensificat și mai mult. Vă puteți imagina, de exemplu, aceasta: să zicem că v-ați exersat, antrenat, să nu mai fiți o veșnică salcie plângătoare, să trăiți altfel durele încercări ale existenței; durerea interioară nu este mai mică decât la acela care plâng ușor, dar această durere interioară o simțiți doar în suflet și ea nu mai merge până la lacrimi. Aceasta nu înseamnă că sunteți mai rece, ci că simțiți lucrurile într-un mod mai lăuntric, sufletesc-spiritual, astfel că ceea ce se desfășoară în suflet se menține la distanță de organismul fizic. Ceea ce se petrece în suflet nu se imprimă imediat în organism.

Dacă extindeți ceea ce constatați aici, în acest exemplu luat din viață, la ansamblul experienței trăite în conștiența imaginativă, în conștiența inspirativă, dacă vă reprezentați o experiență sufletesc-spirituală independentă care, ca în exemplu de mai sus, nu lasă nici o urmă în organism și care se desfășoară cu totul în exteriorul organismului – tot așa cum durerea sufletului este resimțită fără lacrimi, fără să se reverse în organismul-ochi –, aveți aici o imagine a experienței care vă introduce în lumea spirituală. Vedeți: dacă se procedează așa cum trebuie, se poate face o descriere a experienței trăite în lumea spirituală, în lumea de dincolo de

covorul impresiilor senzoriale, o descriere care să arate clar că această experiență nu este altceva decât o prelungire a ceea ce există deja, într-un fel sau altul, la omul normal, obișnuit. Doar că, pentru a ajunge a fi independent de elementul corporal, trebuie să se facă exerciții sufletesc-spirituale.

Dacă acum veți continua acest antrenament până veți ajunge să puteți respinge imaginația pe care dvs. înșivă ați creat-o, până veți ajunge să faceți vid în conștiență, percepând, totuși, un conținut sufletesc-spiritual real, prima experiență pe care o veți trăi va fi un tablou al actualei dvs. vieți pământești, aproape până la naștere. În această experiență nu veți vedea corpul dvs. fizic. Într-adevăr, când ajungi să percepi în afara trupului, corpul fizic dispare din fața privirii. Ceea ce rămâne în fața ochiului interior este tot ceea ce ai trăit, ceea ce de obicei este flux de amintiri inconștiente, din care țâșnesc amintirile particulare. Aceasta apare acum în fața sufletului, dar nu ca în cazul amintirii obișnuite: totul este prezent dintr-o dată, într-un fel, apare un organism temporal, un organism temporal care se mișcă în sine.

Dacă organismul spațial cu care suntem înveșmântați este un organism, aceasta înseamnă că, în diferitele sale părți constitutive, există niște interacțiuni și că diferite sale părți constitutive sunt dependente unele de altele, că ansamblul formează un tot. Ceea ce se petrece în stomac depinde de ceea ce se petrece în cap, iar ceea ce se petrece în cap depinde de ceea ce se petrece în stomac. În organism, totul se află în interdependență. La fel stau lucrurile și în cazul acestui organism temporal: ceea ce a fost trăit mai târziu se integrează în mod organic în cele precedente. O panoramă totală se înalță ca un întreg în fața sufletului nostru.

Dacă acum, datorită intensificării forței care mai înainte ne-a permis să respingem imaginațiunile pe care noi înșine le-am construit, ajungem, de asemenea, să respingem și această panoramă a amintirii, deci, nu doar să nu ne mai vedem propriul trup, ci să facem ca întreagă această panoramă să ne fie invizibilă din punct de vedere interior, și să facem aceasta rămânând totuși în stare de veghe, atunci ajungem la nivelul de cunoaștere care ne dezvăluie lumea sufletesc-spirituală pe care am cunoscut-o înainte de naștere sau, să zicem, înainte de concepție. Noi purtăm în noi înșine, în timpul vieții, această lume sufletesc-spirituală în care ne aflam înainte de a coborî în existența pământească. Ea trăiește și acționează în

noi, dar trăieşte şi acţionează în noi aşa cum, în apă, hidrogenul acţionează unit cu oxigenul. În timpul vieţii pământeşti dintre naştere şi moarte, noi nu putem studia deloc sufletesc-spiritualul în sine, tot aşa cum nu putem studia nici hidrogenul atunci când, în apă, el este unit cu oxigenul. Trebuie mai întâi ca oxigenul să fie separat din apă; la fel, sufletesc-spiritualul trebuie să fie izolat. Dar atunci el nu vă transpune în prezent, ci vă transpune în existenţa preterestră. Se poate percepe cu adevărat ceea ce a coborât spre această formă pământească de existenţă. În acest fel, putem avea o viziune a lumii unde am trăit înainte de a veni pe Pământ.

Acum, se poate, firește, să spunem că nu vrem să ne pregătim pentru a explora în acest fel veşnicul din om. Desigur, suntem absolut liberi să nu vrem să facem un asemenea lucru. Dar atunci am fi naivi dacă am crede, într-un fel sau altul, că putem percepe sufletesc-spiritualul prin intermediul cunoaşterii obişnuite, acest lucru ar fi asemănător cu a crede că putem studia hidrogenul când este unit cu apa, fără a-l izola mai întâi. Vom fi obligaţi să admitem că, pur şi simplu, nu este posibil să ajungem la sufletesc-spiritual cu ajutorul conştienţei obişnuite. Dacă, deci, nu vrem să acceptăm rezultatele cercetării spirituale, nu există altă soluţie decât sa păstrăm tăcerea cu privire la sufletesc-spiritual şi să nu ne ocupăm decât de aspectul material al existenţei. Aceasta poate contraria mulţi oameni de astăzi, dar există nişte necesităţi vitale de la care nu ne putem sustrage.

Ajungem, astfel, încetul cu încetul la cunoaşterea inspirativă. Căci este deja o cunoaştere inspirativă a fi inspirat de ceva care de obicei nu intră în conştienţa noastră, dar care ne organizează în toate părticelele, aşa cum o face, în respiraţie sau prin respiraţie, oxigenul, pe care, pe plan material, îl absorbim din aerul exterior. Suntem, într-un fel, umpluţi de această cunoaştere inspirativă, suntem umpluţi în mod conştient cu conţinutul vieţii noastre prenatale, tot aşa cum suntem umpluţi, în respiraţie, de oxigenul material. Noi inspirăm fiinţa noastră sufletesc-spirituală. Ne înălţăm la nivelul Inspiraţiei. Acest nume nu este arbitrar: el este în mod perfect ales, conform particularităţilor acestei cunoaşteri.

Dar această cunoaştere mai are o caracteristică. Veţi găsi şi în această privinţă nişte lămuriri în cartea mea "Iniţierea sau Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?" Într-adevăr, dacă vrem să ajungem la cunoaşterea inspirativă, mai trebuie să ne cucerim şi altceva. Şi anume, prezenţa de spirit. Avem prezenţă de spirit atunci când, într-o situaţie oa-

recare, putem acționa repede, fără să mai apelăm în prealabil la judecata rațională riscând astfel să lăsăm să treacă ocazia de a acționa. Trebuie să ne exersăm în astfel de lucruri, care ne obligă să acționăm repede, să prindem ocazia dintr-un salt, căci, de fapt, ceea ce ne vine prin inspirație trece foarte repede; abia este în *status nascendi*, în momentul apariției sale, că a și dispărut. Trebuie să putem să ne îndreptăm atenția în această direcție cu o mare rapiditate. Vedeți: atunci când ne aflăm în fața lumii exterioare obișnuite, aceasta se întinde înaintea noastră în spațiu. Atunci când ne aflăm în fața lumii pe care o întâlnim apoi, în fața panoramei propriei vieți, avem dintr-o dată în fața noastră timpul; iar acum, în actul cunoașterii inspirative, ne aflăm în afara timpului. Suntem invitați să percepem în interiorul clipei. Ne aflăm cu totul în afara timpului. Pentru ceea ce percepem în conștiența inspirativă, timpul nu mai are nici o importanță internă.

Când ne-am familiarizat cu această panoramă a vieții, descoperim că aici avem ceva mult mai real decât în simpla amintire. Reprezentările-amintire sunt neutre; ele nu au nici o forță interioară; ele sunt prezente, le putem înregistra, dar nu au nici o forță interioară. Ceea ce este conținut în panorama vieții are forță interioară și, totodată, conține forțele care formează ființa umană, care au o acțiune interioară plăsmuitoare și care, de exemplu la copil, la care creierul nu și-a atins încă deplina dezvoltare plastică și continuă să se dezvolte în cursul primilor ani de viață, acționează în calitate de forțe plăsmuitoare suprasensibile. Învățăm acum să cunoaștem aceste forțe plăsmuitoare suprasensibile, deoarece ele sunt conținute în această panoramă a vieții. Ceea ce percepem aici nu este, deci, un soi de reprezentare pur abstractă, ci o realitate, o desfășurare în timp care este saturată de forță: și în cazul acesta vorbim despre acel corp mai subtil, corpul eteric, numit și corpul forțelor plăsmuitoare; iar imaginea izolată pe care o formează el în spațiu nu este decât o formă, oprită pentru moment, dintr-un flux perpetuu. Corpul eteric se află într-o permanentă mișcare. Și când încercăm să-l pictăm, de fapt, pictăm ceva ireal, ceva care nu poate dura decât o clipă, căci starea următoare este deja diferită, așa cum era și starea anterioară. El este un corp absolut temporal, dar care, fiind un corp de forțe, un corp de forțe plăsmuitoare, se află la baza creșterii și, de asemenea, a metabolismului organismului uman, și despre care noi vorbim ca despre un corp mai subtil, mai eteric. Aici, cuvântul "eteric" trebuie să ne facă să ne gândim nu la sensul pe

care-l are în fizică, ci numai la ceea ce am caracterizat adineaori şi care a primit această denumire.

Dacă acum, în cadrul cunoaşterii imaginative, ajungem să ne menţinem în sânul lumii spiritual-sufleteşti exterioare în aşa măsură încât putem să ne percepem panorama propriei vieţi, deci, corpul eteric sau corpul forţelor plăsmuitoare, aceasta înseamnă că am făcut experienţa unei anumite transformări a vieţii de cunoaştere. Ceea ce am săvârşit în acest caz, prin faptul că ne-am perceput fiinţa eterică, se aseamănă – rămânând, totuşi, foarte diferit – nu cu modul obişnuit de a cunoaşte, naturalist şi abstract, ci cu activitate artistică. Trebuie că există o gândire creatoare, o gândire care, în anumite privinţe, ne aminteşte deja de modul special de reprezentare al artistului. În realitate, e ceva foarte diferit şi de reprezentarea artistică, căci ceea ce creează artistul rămâne ceva de domeniul imaginaţiei creatoare. Activitatea ce creează, plină de imaginaţie, este cu totul legată de trup, de corporalitate; nu este o activitate liberă de trup. Activitatea pe care o exercităm în cadrul cunoaşterii imaginative, aceasta este o activitate liberă de trup, şi de aceea ea percepe ceva real. Creaţiile artistului nu sunt făcute în aşa fel încât ele să poată fi prezentate lumii drept ceva real. Nu aţi văzut-o niciodată pe Venus din Milo începând să meargă şi să vină spre dvs. Când vedeţi un diavol într-un tablou, nu începe să vi se facă teamă că acest diavol o să vă ia cu el. Modul în care pătrunde în realitate un artist este legat de realitatea fizică umană, dar nu se cufundă în realitatea spiritual-sufletească. Pe când ceea ce este cucerit pe calea cunoaşterii imaginative se cufundă într-o veritabilă realitate, într-un fenomen care se produce cu adevărat.

Acum, putem spune, firește, că se poate dovedi pe cale logică, epistemologică, faptul că actul cunoaşterii nu trebuie să se ridice la nivelul unei activităţi artistice. Căci a cunoaşte, conform metodei discursive, înseamnă a înainta logic de la un concept la altul; şi dacă trecem la un demers artistic, atunci ieşim din domeniul cunoaşterii permise. Se poate filosofa la infinit asupra a ceea ce trebuie să fie sau să nu fie cunoaşterea: dacă Universul, dacă Natura este o artistă, ea nu se va revela unei cunoaşteri pur logice. Putem argumenta mult şi bine, pe cale logică, că cunoaşterea nu trebuie să fie artistică: cu o cunoaştere non-artistică nu ne vom putea cufunda în realitatea eterică. Important este să ştim cum e lumea, nu cum trebuie să fie cunoaşterea; important nu este ca noi să recu-

noaştem ceva pornind de la nu ştiu ce judecăţi logice apriorice. Trebuie, aşadar, să ne spunem: atunci când ne ridicăm de la cunoaşterea obişnuită, obiectivă, la cea imaginativă, ajungem la un moment artistic.

Şi dacă ne înălţăm la cunoaşterea inspirativă, inspiraţiile pe care le purtăm în conştienţa noastră vor fi de aşa natură încât, iarăşi, le vom putea compara cu nişte experienţe care vor semăna cu ele, rămânând, totuşi, diferite: este vorba despre experienţele morale, despre conceperea unor idei morale. Inspiraţiile venite din lumea spirituală se aseamănă cu ideile morale prin faptul că atunci când trăim reprezentările inspirative săvârşim, din punct de vedere calitativ, acelaşi lucru ca atunci când facem să trăiască în conştienţa noastră nişte idei morale şi nişte idealuri. În privinţa acestui aspect calitativ al experienţei interioare, inspiraţiile se aseamănă cu experienţa morală a unor idealuri; dar sunt, şi ele, absolut diferite, prin faptul că idealul moral pe care-l concepem nu poate desfăşura activitatea interioară necesară pentru a se realiza prin propria lui forţă. La început, idealul nostru moral este slab, neputincios în lume. Trebuie să-l realizăm cu ajutorul personalităţii noastre fizice. Trebuie să-l introducem în lume prin intermediul personalităţii noastre fizice. Idealul moral rămâne, în sine, pură gândire. Nu aşa stau lucrurile cu Inspiraţia. Ea, când o săvârşim, este asemănătoare, din punct de vedere calitativ, cu reprezentarea morală, cu impulsul moral; dar modul său de a fi în lume arată că Inspiraţia este ceva foarte real, ceva foarte puternic, ceva care acţionează aşa cum acţionează forţele naturii. Ne cufundăm, aşadar, într-o lume pe care trebuie s-o vedem aşa cum vedem lumea morală, dar care, din capul locului, prin propria ei forţă, este o lume reală.

Şi atunci când, prin Inspiraţie, ajungem la punctul în care ne menţinem într-o lume spiritual-sufletească, în care această lume spiritual-sufletească ne dă un conţinut, atunci, pentru ca experienţa acestei lumi spiritual-sufleteşti să fie deplină şi întreagă, mai este necesar un lucru. În această lume spiritual-sufletească trebuie să aducem ceva care nu există absolut deloc în lumea noastră de gânduri abstracte. Trebuie să aducem dăruirea totală de sine faţă de obiect. În lumea spiritual-sufletească nu ajungem să cunoaştem total o entitate sau o forţă dacă nu ştim să ne contopim total, cu propria fiinţă, prin iubire, să ne revărsăm total în ceea ce ni se oferă în Inspiraţie. Inspiraţia nu este, într-un fel, altceva decât revelarea spiritual-sufletescului. Fiinţa interioară ni se dezvăluie atunci când ne risipim pe noi înşine, printr-o dăruire plină de iubire, în ceea ce

ne inspiră. Şi când facem în acest fel, printr-o înălţare plină de viaţă, experienţa realităţii spiritual-sufleteşti, atunci ne aflăm în Intuiţie.

Aceasta este cunoaşterea intuitivă. Nişte umbre ale Intuiţiei sunt deja prezente în viaţa obişnuită, şi aceste umbre ale Intuiţiei trăiesc în simţirea plină de evlavie, în sentimentul religios. Ceea ce, în sentimentul religios, este pur interior, fără ca să ne aflăm într-o lume specială, este, în Intuiţia spirituală, saturat de realitate. Astfel că Intuiţia spirituală se aseamănă, rămânând, şi ea, foarte diferită, cu simplul sentiment religios. Simplul sentiment religios rămâne subiectiv. În cazul Intuiţiei spirituale, fiinţa interioară are acces la obiectivitate, ea trăieşte în sânul realităţii spiritual-sufleteşti, astfel că putem spune: modul intuitiv al cunoaşterii suprasensibile se aseamănă, rămânând totuşi diferit, cu reprezentarea religioasă.

Dacă vrem, aşadar, să ne facem o reprezentarea sistematică a acestor trepte succesive ale cunoaşterii superioare, ne putem spune: avem, în primă instanţă, cunoaşterea obiectivă, curentă în viaţa obişnuită; aceasta este o cunoaştere naturalistă. Trecem apoi la cunoaşterea prin Imaginaţie; aceasta este o cunoaştere artistică. Apoi ajungem la cunoaşterea prin Inspiraţie; aceasta este o cunoaştere morală. Şi, în fine, ajungem la cunoaşterea prin Intuiţie; aceasta este o cunoaştere religioasă, în sensul pe care l-am caracterizat adineaori.

Vedeţi, deci: ceea ce trebuie, de fapt, să sesizăm prin nişte reprezentări care se aseamănă cu arta, morala, religia, acestea acţionează în om, se află deja în el. Numai că acest lucru scapă conştienţei obişnuite. De aceea, atunci când învăţăm să cunoaştem aceste experienţe ale conştienţei suprasensibile, putem înţelege fiinţa umană în întregime. În particular, cum ceea ce coboară din lumea spirituală în lumea fizică acţionează cu putere asupra copilului, noi putem învăţa, cunoscând elementele superioare ale entităţii umane – ceea ce este posibil să cunoaştem din om prin Imaginaţie, prin Inspiraţie, prin Intuiţie –, putem învăţa să cunoaştem natura copilului. Dar trebuie să ne facem o idee justă despre modul în care se situează acest suprasensibil în raport cu elementul fizic-corporal.[24]

Exemplul memoriei, al amintirii, se potriveşte foarte bine pentru a înţelege acest lucru. Amintirea, în activitatea ei, cuprinde în întregime elementul fizic-corporal. Trupul, organismul corporal, ia parte la această activitate a amintirii. E ceea ce ne poate arăta experienţa noastră cea mai obişnuită. Atunci când învăţăm un rol sau un poem, şi când acesta nu

vrea cu nici un chip să ne intre în memorie, dacă dormim o noapte după aceea, a doua zi memorarea va merge foarte repede, ca de la sine. Regenerându-se, trupul s-a pregătit să efectueze munca respectivă, care, desigur, în actul amintirii, nu poate fi decât o muncă fizic-corporală.

De altfel, anatomia, fiziologia noastră obişnuită ne permit cu adevărat să constatăm că anumite zone ale sistemului nervos pot fi paralizate, izolate, şi că aceasta atrage după sine extincţia anumitor zone ale memoriei. Într-un cuvânt, putem observa cu exactitate faptul că memoria este aservită organismului fizic-corporal. Atunci când se exercită activitatea memoriei, această facultate a amintirii – ne dăm foarte bine seama de asta – este absolut diferită de experienţa trăită în Imaginaţie, în Inspiraţie, în conştienţa superioară; căci aceasta din urmă este independentă de corporalitate. Astfel că – aceste experienţe o dovedesc – nu ne putem aminti de ele la modul obişnuit, ele nu se imprimă în amintirea obişnuită.

Când ne consacrăm cercetării antroposofice, amintirea obişnuită a altor experienţe trăite trebuie să se continue întotdeauna în paralel; trebuie ca această amintire să funcţioneze în continuare. Trebuie, întrucâtva, să avem întotdeauna alături de sine această a doua personalitate care suntem noi înşine în viaţa cotidiană. Dar, o ştim foarte bine, noi trăim în altă parte prin cunoştinţele suprasensibile; ele nu se imprimă deloc în amintirea obişnuită. La fel, atunci când priviţi un peşte, nu duceţi realitatea acestui peşte în amintirea dvs.: aveţi în interiorul dvs. imaginea lui; dacă vreţi să aveţi percepţia peştelui, trebuie să vă întoarceţi să-l vedeţi. În cazul experienţelor suprasensibile, nu avem reprezentări, avem doar percepţii; astfel, suntem obligaţi să ne întoarcem mereu la ele. Ne putem aminti doar modul în care am ajuns la viziunea suprasenzorială. Când refacem acest drum, ea reapare, dar în mod pasiv; ea nu mai continuă să acţioneze în amintire. Aşadar, n-o putem regăsi decât în activitate. Este o trăsătură caracteristică a cunoştinţelor suprasensibile faptul că ele scapă amintirii. Le putem regăsi, dar trebuie să începem atunci să le provocăm, exact la fel cum am făcut-o prima oară. Ne putem aduce aminte modul în care le-am provocat, dar nu am putea să ne aducem aminte, pur şi simplu, experienţa suprasensibilă.

Iată ceea ce ne arată că experienţa suprasensibilă este altceva decât ceea ce trăim în experienţa obişnuită. Când ne angajăm pe această cale, trebuie să reţinem bine întotdeauna că facultatea umană sănătoasă a amintirii trebuie să meargă în paralel cu orice experienţă suprasensibilă

autentică. Acela care şi-ar pierde, în cadrul experienţelor suprasensibile, cursul obişnuit al amintirilor, şi-ar investi întreaga persoană în experienţa suprasensibilă. El n-ar fi un cercetător antroposof, ci un om care halucinează, care trăieşte cu totul în viziunile sale, în imaginile, în halucinaţiile sale.

Dar important este, desigur, ca tot ceea ce e pură halucinaţie să fie exclus, ca tot ceea ce este trăit în suprasensibil să meargă în paralel cu ceea ce de obicei este o poziţie sănătoasă a sufletului în viaţă. Iată ce trebuie să reţinem neapărat, dacă vrem să judecăm în mod corect cunoaşterea suprasensibilă. Acela care obiectează că imaginaţiile şi inspiraţiile care ne sunt date în antroposofie ar putea să fie şi ele doar halucinaţii, dacă spune aşa ceva, înseamnă că el nu cunoaşte încă particularităţile ce caracterizează calea antroposofică şi vorbeşte despre ceea ce nu cunoaşte.

Este important să vedem clar această legătură pe care o are percepţia suprasenzorială cu memoria. Căci, vedeţi dvs., toate acestea, în viaţa umană, sunt realităţi. Realitatea suprasensibilă pe care o situăm în faţa sufletului nostru prin Imaginaţie, prin Inspiraţie, este deja prezentă. Noi nu facem altceva decât s-o chemăm în conştienţa noastră. În timp ce, în cazul amintirii, nu doar că lucrăm în mod activ la ea, dar inconştientul nostru participă la această muncă. Ceea ce vedem în Imaginaţie rămâne, deci, în lumea spirituală, doar se apropie, într-o anumită măsură, de om, se uneşte cu el; pe când ceea ce devine amintire pătrunde în el pe dedesubt, îi ia în stăpânire organismul fizic şi face ca acest organism fizic să colaboreze. Ea se cufundă în organismul fizic. Comparând cunoaşterea imaginativă cu amintirea, putem vedea diferenţa dintre ceea ce se încarnează şi ceea ce trăieşte în noi în permanenţă, chiar între naştere şi moarte, ca realitate suprasensibilă, dar scapă conştienţei obişnuite şi, din această cauză, trebuie să fie dezvăluit de cercetarea antroposofică.

Învăţăm să cunoaştem omul întreg, în totalitate, doar aprofundând această cooperare a fiinţei fizic-corporale cu entitatea umană care nu este perceptibilă decât în suprasensibil; familiarizându-ne cu ceea ce dezvăluie cunoaşterea suprasensibilă, învăţăm, de asemenea, să cunoaştem copilul, fiinţa în devenire, astfel încât să-l putem trata cu adevărat, prin arta educaţiei şi a instruirii, în mod adecvat. Un exemplu concret cum este acela al legăturii dintre entitatea suprasensibilă şi ceea ce acţionează în memorie, în amintire, poate clarifica multe lucruri.

Să presupunem că avem într-o clasă un copil pe care începem să-l instruim pornind de la un anumit punct. La început, crezând că procedăm bine, folosim, mai mult sau mai puțin, aceeași metodă pentru toți. Dar remarcăm, la un moment dat, că un anumit copil devine din ce în ce mai palid. Nu trebuie să fie vorba de o paloare ieșită din comun, o paloare care să sară în ochi; poate că această paloare nu este perceptibilă decât unei priviri deosebit de antrenate în acest gen de observații. Dar un educator, un învățător, trebuie să fie pregătit neapărat să posede o percepție, o observație mai fină a vieții.

Bineînțeles, asemenea lucruri ca cele pe care le-am caracterizat adineaori depind de multiple împrejurări; dar acela care, dobândind cunoașterea căii antroposofice suprasensibile, își îmbogățește astfel cunoașterea despre om, va putea, în calitate de profesor, în calitate de educator, să-și dezvolte, să-și aprofundeze instinctele pedagogice naturale încă elementare, grație acestei cunoașteri vii a ființei umane. O pedagogie care își formulează regulile sub forma unor legi abstracte este, de fapt, pentru educatorul și învățătorul care își exercită în mod concret profesiunea, ceva care îl aduce treptat într-o situație imposibilă: e ca și cum s-ar călca el singur în permanență pe picioare, voind, totuși, să înainteze; o asemenea pedagogie te face să-ți pierzi orice obiectivitate. Dacă îți petreci timpul întrebându-te: "Cum trebuie să educ? Ce reguli prescrie pedagogia?", îți pierzi obiectivitatea, pierzi ceea ce are instinctul justificat. O pedagogie întemeiată pe o bază antroposofică nu acționează în acest fel; ea pătrunde mult mai adânc în întreaga viață umană, iar instinctele pedagogice elementare nu sunt înăbușite de ea, ci sunt încurajate, stimulate, reîncălzite, fortificate. Departe de a-și pierde lipsa de prejudecată, ea o aprofundează, o revigorează. Iată ce vrea să aducă pedagogia antroposofică profesorului, educatorului. Circumstanțele pot să fie multiple – în viață, totul este multiplu –, atunci când ai în fața ta un copil care devine palid – dacă e din alte motive decât acelea pe care le invoc eu acum, profesorul, educatorul, cu instinctul său natural, va observa, desigur, acest lucru; dar cazul pe care urmează să-l caracterizez poate foarte bine să existe –, un copil devine din ce în ce mai palid. Dacă iau atunci în considerare tot felul de lucruri, bazându-mă pe acest instinct pedagogic, voi ajunge, poate, să-mi spun: l-am îndopat pe acest copil cu materie de memorizat; am cerut prea mult de la memoria sa.

Vedeți dvs., antroposofia ține să atragă atenția asupra acestei interacțiuni dintre spiritual-sufletesc și fizic-corporal. Antroposofia nu se mulțumește să ofere omului o cunoaștere a spiritualului; ceea ce vrea ea să ofere este o înțelegere a acțiunii vii a spiritului până în materie. Numai aceasta ne poate face practici în viață; numai aceasta poate insera în mod trainic omul în lume, unde el își are de împlinit misiunea sa.

Dacă nu am sesizat un asemenea fenomen, în care caracterul covârșitor al materiei memorizate l-a făcut pe copil palid, vom putea observa că starea lui se agravează. Dacă vom continua să-l îndopăm pe copil cu materie de memorizat, etapa următoare va fi un efect psihic: copilul va fi stăpânit de tot felul de neliniști, accese de teamă și anxietate. Nici acestea nu trebuie să fie ceva spectaculos, vizibil la o privire superficială; ele nu se revelează decât observației devenite mai subtile pe care artistul educator și învățător trebuie să și-o cucerească. Iar ultima etapă, dacă vom continua, din anumite prejudecăți teoretice, să-l îndopăm pe copil cu materie de memorizat, se va manifesta prin niște tulburări de creștere. Copilul va fi întârziat, într-un fel sau altul, în ceea ce privește însăși creșterea sa.

Vedem aici interacțiunea dintre spiritual-sufletesc și fizic-corporal. Învățăm, astfel, să vedem cât este de necesar, pentru artistul educator și învățător, să-și facă o idee despre modul în care trebuie să trateze tendințele umane spre sănătate și boală. Cazurile cu adevărat patologice vor fi, desigur, încredințate medicului, dar în educație avem de-a face în permanență cu o evoluție a unor tendințe mai subtile spre sănătate și boală. Acestea trebuie să fie mereu prezente, mereu accesibile conștienței învățătorului, educatorului. Trebuie să știm întotdeauna cum natura umană în întregul ei tinde să găsească aici un izvor de sănătate, acolo un factor de boală; cum apar niște cauze de boală, de exemplu, în cazul pe care tocmai l-am menționat în fața dvs. Cu o conștiență formată în acest fel, vom ajunge, așa cum e necesar, să încetăm a suprasolicita memoria și să ne adresăm altfel copilului. Și vom vedea că dacă, în viitor, vom apela mai puțin la memorie și mai mult la cele trăite, copilul își va recăpăta culoarea. Pentru aceasta, îi vom prezenta ceva frumos, care să-i ofere o bucurie nemijlocită, iar a doua zi altceva sau o variantă a celor precedente. Așadar, nu vom mai apela la memoria lui, un anumit timp.

Se poate întâmpla, de asemenea, să avem în fața noastră un băiat pe care, la fel, îl instruim începând de la un anumit punct. La acesta, o ob-

servație mai subtilă poate vedea, după un anumit timp, că roșește ușor. Nu e vorba de roșeața rușinii, ci este o roșeață legată de întreaga lui stare de sănătate. Nu e nevoie să fie o stare deosebit de evidentă, ca se revelează unei observații mai subtile: pur și simplu, acest băiat este acum mai roșu la față decât până acum. Pentru aceasta pot exista, desigur, tot felul de cauze: pentru o artă sănătoasă a educației și predării, acest lucru se va arăta în detaliu. Dar poate că tocmai am cerut prea puțin de la acest băiat în ceea ce privește memoria sa, poate că am apelat prea puțin la memoria sa. Acestui fapt i se datorează roșeața tenului; iar acum eu trebuie să remediez lucrurile în cealaltă direcție, începând să mă adresez memoriei sale. Și aici poate exista o agravare a ceea ce se vede acum în, aș spune, această ușoară roșeață. Stadiul următor este, de fapt, un stadiu psihic: băiatul are niște accese de mânie, de furie, deocamdată ușoare, dar constituind deja niște dispoziții importante. Este absolut posibil să existe aici o legătură, e posibil ca, dacă memoria rămâne vidă, un copil să aibă niște accese de mânie, niște ușoare explozii patologice de furie, care, la rândul lor, să reacționeze în mod nociv asupra organismului; căci la om, între naștere și moarte, spiritual-sufletescul este într-o perpetuă interacțiune cu fizic-corporalul. Iar în faza ultimă a acestui proces, se poate întâmpla ca băiatul respectiv să sfârșească prin a suferi o intensificare, o dereglare a respirației și circulației sanguine. Dacă merg în continuare în această direcție, pot chiar să-i dau băiatului niște dispoziții foarte neliniștitoare, dacă mă pierd chiar și numai puțin în fața a ceea ce se manifestă mai întâi prin roșeața tenului, apoi prin aceste ușoare accese de mânie și furie, și pe urmă printr-o ușoară intensificare a respirației și circulației. Multe dispoziții îngropate în om și care nu vor duce decât peste mulți ani, atunci când alte cauze vor fi prezente pentru a le declanșa, la niște boli foarte grave, își au originea în ravagiile unei educații și predări ratate.

Așadar, dacă vrem să fim un artist-educator și învățător, trebuie neapărat să știm cum conduc căile naturii umane la sănătate sau la boală. Cazurile extreme, am spus-o deja, revin în sarcina medicului; dar, pe parcursul dezvoltării ființei umane, o apucăm în permanență pe căile ce conduc la această dispoziție spre vindecare sau spre boală. Artistul-educator și învățător trebuie să cunoască aceste căi. El trebuie chiar să le poată observa în manifestarea lor cea mai subtilă. Acestea sunt niște lucruri pe care educatorul, învățătorul trebuie să le știe, în primul rând, referitor la geneza sănătății și a bolii la ființa umană.

Pentru ca să vă fie şi mai clar ceea ce am vrut să spun, voi recurge la un exemplu frapant, care poate fi, desigur, contestat, dar în viaţă lucrurile pot lua formele cele mai variate. Astfel, ceea ce vă relatez acum poate avea uneori, bineînţeles, şi alte cauze. Când ne familiarizăm cu pedagogia antroposofică, ne obişnuim să căutăm, pentru un fenomen, cauzele cele mai diverse; dar circumstanţele pot fi foarte bine acelea pe care le voi descrie acum.

Să presupunem că un băiat, sau o fată, stă aici, în clasă. Mult timp el a fost atent, eu eram foarte mulţumit de atenţia lui. Dar iată că el începe să devină uşor plictisit, să nu mai fie destul de atent. Anumite lucruri pe care le spun îi scapă complet. Un "artist-educator" neantrenat, în funcţie de viziunea pe care o are despre lume, îi va trage poate o bătaie sau îi va aplica o altă pedeapsă pentru a-l face pe copil să fie mai atent. Cel care cunoaşte legătura dintre spiritual-sufletesc şi fizic-corporalul omului, în ceea ce priveşte căile sănătăţii şi ale bolii, va recurge la cu totul altceva. El îi va zice băiatului sau fetei: "Tu ar trebui să-ţi tai unghiile la timp; aştepţi prea mult până ţi le tai." Căci ceea ce se manifestă aici drept forţă de creştere şi trece în devenirea umană, în creşterea unghiilor de la mâini şi de la picioare, este, de asemenea, pătruns de suflet, pătruns de spirit. Iar când unghiile devin prea lungi, această forţă de creştere încremeneşte, ea nu se mai poate revărsa în unghiile de la mâini şi de la picioare, ca este reţinută. Şi această blocare a creşterii, care nu se va elibera decât atunci când vor fi tăiate unghiile, atunci când mica suprafaţă liberă va fi prezentă, va bloca, de asemenea, în alt loc, facultatea spiritual-sufletească a atenţiei. Căci atenţia nu se poate exercita decât atunci când prin întreg organismul curge o viaţă plină, liberă, fără obstacole. În majoritatea cazurilor, la copiii care au fost învăţaţi să-şi taie unghiile la timp, nu vom observa acest gen de transformări, de metamorfoze în ceea ce priveşte atenţia.

Dacă am menţionat un asemenea exemplu, am făcut-o pentru ca dvs. să vedeţi că pedagogia antroposofică nu are de gând să neglijeze fizicul şi să se limiteze doar a se ridica într-o lume spirituală nebuloasă; dimpotrivă, atunci când ea studiază spiritualul, o face pentru a înţelege şi pentru a trata în mod just viaţa.

Şi, învăţând astfel să pătrundă prin cunoaştere în natura umană, dascălul, educatorul, va găsi, în ceea ce priveşte căile care îl conduc pe om la sănătate, la boală, atitudinea justă pentru profesia sa.

CONFERINȚA A VI-A
Dornach, 28 decembrie 1921

În această conferință, la fel ca și în cea de ieri, nu am intenția de a intra în detaliile igienei și patologiei; mă voi mărgini să expun, la început, ceea ce se va dovedi necesar, și anume faptul că dascălul trebuie să se angajeze pe niște căi care îl vor conduce la perceperea intuitivă a ceea ce, în cazul omului, este legat de boală și sănătate. Înainte de toate, artistul-educator și învățător trebuie să poată pătrunde în mod real în organizarea umană în totalitatea ei; și el nu trebuie să lase să-i fie tulburată privirea obiectivă și, s-ar putea spune, instinctivă, intuitivă, pe care o are pentru organizarea umană, de tot soiul de reguli pedagogice abstracte. Acestea nu fac decât să-l facă să aibă niște idei preconcepute cu privire la copil. Or, în fața copilului el trebuie să fie absolut liber.

Se aude spunându-se, mai ales în Europa Centrală – nu știu dacă e la fel și în Europa Occidentală -: există multe boli, dar numai o singură sănătate. Dar această idee, foarte răspândită, nu se susține, totuși, în fața unei reale cunoașteri a omului, căci omul este o ființă atât de individuală, atât de particulară în structura sa, încât, de fapt, fiecare om, și deja fiecare copil, își are propria sănătate, o sănătate particulară. Și am putea spune: atâția oameni, atâtea stări de sănătate și de boală. Iată deja ceva care ne arată că trebuie să avem întotdeauna în vedere natura individuală particulară a ființei umane.

Dar despre așa ceva nu va putea fi vorba decât atunci când omul, aflat în prezența altui om, va fi capabil să-l ia în considerare pe acesta în ansamblul lui, în ființa lui integrală. În ființa umană, așa cum o vedem noi manifestându-se în viață, avem o interacțiune dintre sufletesc-spiritual și fizic-corporal, exact la fel cum în apă avem oxigen și hidrogen. Și în ființa umană care se află în fața noastră, sufletesc-spiritualul și fizic-corporalul nu pot fi observate în mod direct, tot așa cum nici hidrogenul și oxigenul din apă nu pot fi observate în mod direct.

Pentru a situa în mod just aceste două elemente în ansamblul ființei umane, trebuie să începem prin a le cunoaște. Și nu le putem recunoaște pe baza cunoașterii obișnuite pe care o avem în viață. În zilele noastre, există două moduri de a-l studia pe om: pe de-o parte, în fiziologie și anatomie, este studiată ființa lui corporală, și există în special tendința de

a se întemeia fiziologia şi anatomia nu pe baza fiinţei concrete pe care o avem în faţa noastră, ci pe baza cadavrului din care sufletesc-spiritualul s-a retras.

Iar, pe de altă parte, omul este studiat în funcţie de ceea ce poate el trăi în mod lăuntric. Dar în epoca noastră naturalistă şi intelectualistă, atunci când omul se cufundă în viaţa sa interioară, el nu găseşte decât nişte abstracţiuni, nişte reprezentări absolut reci şi secătuite. El se încălzeşte doar atunci când, într-un mod care îi rămâne inexplicabil, are nişte sentimente şi impulsuri de voinţă. Dar aici, în acest domeniu, el nu vede clar. Toate acestea urcă din adâncurile sale în valuri vagi. Când îşi observă viaţa interioară, el nu percepe decât gândurile reci şi secătuite.

Vedeţi dvs., atunci când omul percepe în el aceste gânduri reci, palide şi seci, el nu poate avea sentimentul unei realităţi, acest lucru este foarte evident. Iar acum o să vă spun ceva care, pentru concepţia actuală despre existenţă, va putea părea paradoxal, dar care, totuşi, corespunde realităţii în mod absolut. De fapt, dacă astăzi cineva devine materialist ca urmare a unei vieţi intelectuale excesive, prea seci, atunci ceea ce vede el în interiorul său nu mai are, într-adevăr, nici o realitate. Iar oamenii care, în cadrul civilizaţiei noastre, au devenit cei mai mari materialişti, sunt tocmai aceia care trăiesc în gândurile cele mai abstracte. Gândirea modernă îi face pe oameni materialişti. Şi invers, oamenii care sunt mai puţin contaminaţi de paliditatea gândirii curente în epoca noastră, care au dificultăţi în ceea ce priveşte modul ştiinţific, scolastic al gândirii de azi şi care sunt legaţi mai mult de fenomenele materiale, exterioare, aceştia presimt în aceste fenomene materiale multe taine. Astăzi, gândurile noastre nu conţin multe taine. Ele sunt absolut clare, transparente, înainte de toate teribil de inteligibile, dar, prin aceasta, ele nu se află cu totul în realitate. Pe când fenomenele materiale exterioare, ele sunt deja pline de taină; putem nu doar să le observăm cu toată claritatea, ci şi să le admirăm: de ele poate fi legat şi un sentiment. De aceea, oamenii care sunt mai puţin contaminaţi de gândirea modernă, care nu şi-au bătut capul să studieze ştiinţa epocii noastre, sunt ataşaţi de lumea materială, de această lume materială plină de taine. Şi dacă, cu toate acestea, ei aspiră să perceapă ceva din ale spiritului, atunci ei vor să facă în aşa fel încât acest spirit să treacă drept ceva material. Şi ei încep să facă spiritism. Pornind de la cunoaşterea abstractă a ştiinţei moderne, omul devine nu spiritist, ci materialist; şi înclinaţia spre lumea materială îl duce la spiritism. Iată ci-

udățenia, paradoxul epocii noastre: oamenii atașați materialismului, atunci când mai au încă nostalgia spiritului, fac spiritism. Ei vor să facă să apară spiritul într-o formă materială, în niște fenomene materiale. Iar cei care se dedică științei epocii noastre, aceștia devin materialiști. Dar omul nu poate fi cunoscut nici prin materialism, nici prin spiritism; nu-l putem cunoaște pe om decât dacă vedem întotdeauna, în fiecare organ și în ființa întreagă, întrepătrunderea intimă a corpului viu cu sufletul și spiritul.

În zilele noastre se vorbește, desigur, despre suflet și spirit; se vorbește despre corpul viu (*Leib*) și despre corpul material (*Körper*). Și sunt edificate grandioase filosofii pentru a se arăta care este legătura dintre suflet și corpul viu. Niște teorii detailate sunt eșafodate de oamenii cei mai inteligenți. Aceste teorii sunt foarte rezonabile, foarte judicioase, dar ele nu sunt în stare să atingă realitatea, pentru simplul motiv că realitatea nu se degajă decât atunci când, în ființa întreagă, luată în totalitate, putem percepe, prin intuiție directă, această întrepătrundere dintre sufletesc-spiritual și fizic-corporal. Și dacă privim bine cunoașterea ființei umane așa cum este ea practicată în zilele noastre, vom descoperi, de asemenea, și cât este de cenușie și nebuloasă această cunoaștere, fie ea exterioară sau interioară.

În zilele noastre, atunci când se studiază ființa umană concretă, se spune: "Acesta este un întreg." Omul este considerat un întreg, deoarece pielea face din el un univers bine delimitat. Dar nu se ține deloc seama de faptul că acest întreg nu este un întreg decât pentru că în el colaborează organele cele mai diferite. Nu putem sesiza cu adevărat această unitate decât dacă vedem că organele cele mai diferite colaborează pentru a forma acest întreg. Atunci când cineva spune astăzi că omul nu poate fi considerat din capul locului ca un întreg, el se ciocnește de opoziția celor care spun: "Dvs. distrugeți unitatea omului; trebuie să-l considerăm drept un întreg." Dar această unitate rămâne o idee absolut abstractă, dacă nu putem, noi înșine, în propriul nostru spirit, s-o construim, s-o armonizăm, pe baza unor elemente concrete care constituie ființa umană. Și iarăși, când omul se cufundă în sine însuși, el adună la un loc ceea ce trăiește în el spunând: "Eu". Oameni extraordinar de competenți, cum ar fi *John Stuart Mill*[25], au fost nevoiți să-și bată capul în modul cel mai teribil pentru a găsi niște teorii despre ce se ascunde în realitate în acest sentiment intim al unității care se exprimă în Eu. Omul să se uite bine, fie și

doar o singură dată, cât este de nebuloasă această idee punctuală a "Eului" care există aici. Atunci va vedea că, în ceea ce desemnează el prin cuvântul Eu, nu mai percepe nimic concret. În germană, cuvântul *Ich* are trei litere şi nu se merge mai departe de aceste litere. În engleză, sunt şi mai puține: ceea ce conține Eul nu are nici măcar trei litere. Vedeți foarte clar: indiferent că ea se adâncește în viața interioară sau privește corporalitatea exterioară, cunoașterea despre om din zilele noastre devine confuză.

Tocmai această viziune sintetizatoare ce îmbrățișează în acelaşi timp fizicul şi spiritualul poate fecunda modul de a vedea al omului. Astăzi, oamenii se simt extrem de bine când aud citându-se cuvântul lui Goethe: "Materia este spirit, spiritul este materie"[26]. E un lucru fericit că oamenii se simt atunci bine, căci această idee corespunde unei realități. Dar pentru cel care s-a obişnuit să vadă pretutindeni fizicul şi spiritualul totodată, aceasta poate fi şi o banalitate, dacă mai este invitat să recunoască această evidență. Şi dacă oamenii se simt bine când le este prezentat ceva în teorie, aceasta dovedește că ei nu au acel ceva în practică. În general – istoria o arată –, teoriile cele mai solide sunt o dovadă că, în practică, nu mai au lucrul respectiv. Oamenii n-au început să discute şi să teoretizeze despre Cina cea de Taină decât atunci când, în practică, ei nu au mai avut pentru aceasta sentimentul necesar. Teoriile, în general, sunt construite cu privire la ceva ce nu ai, în viață, nu cu privire la ceea ce ai.

Iată în ce spirit îşi poate croi drum spre o cunoaştere a omului acela care vrea să fie un adevărat artist-educator şi învățător. Dar atunci el ajunge să sesizeze ființa umană în complexitatea ei concretă, şi nu ca un întreg nebulos; unitatea apare, şi ea, în cele din urmă, dar aceasta ia naştere din coeziunea elementelor constitutive. Şi aici, nu poți decât să ajungi la ceea ce am indicat în scrierea mea "Despre enigmele sufletului"[27]: ajungi să distingi în ființa umană trei elemente, diferite în privința organizării lor. Deja din punct de vedere exterior, organizarea capului se dovedeşte cu totul altceva decât, să zicem, organizarea membrelor şi a metabolismului. Vorbesc despre organizarea membrelor şi a metabolismului, deoarece metabolismul iese în evidență în mod caracteristic atunci când omul este activ în membrele sale. Chiar din punctul de vedere al morfologiei, metabolişmul este, într-un fel, prelungirea, spre interior, a omului care nu este imobil, a omului în mişcare; astfel, metabolismul este

mai intens când omul se află în mişcare. Există o legătură intimă, care poate fi arătată până în detalii – aici, mă voi limita doar la a indica faptul – între organismul locomotor şi organismul metabolic, astfel încât voi vorbi despre o unitate: organismul metabolic-locomotor. În sine, aceste două organizări formează o polaritate.

Luaţi deja forma exterioară, nimic altceva decât ceea ce se înţelege prin *Gestalt*. Capul, făcând abstracţie de păr, care merge spre exterior şi este, la drept vorbind, ceva care scapă organizării vii, care este întrucâtva ceva mort – este interesant să studiem părul, dar pentru moment acest lucru ne-ar duce prea departe –, capul este înconjurat de o cutie osoasă, şi el este cel mai bine format la periferie; în timp ce ceea ce, la cap, este moale şi viu, se află în interior. Priviţi, în mod comparativ, organizarea omului la celălalt pol, priviţi organizarea membrelor: aveţi osul lung cu măduva osoasă în interior, căreia nu i se acordă deloc atenţie de obicei şi căreia nu i se dă, pentru ansamblul organismului, tot atâta importanţă ca şi interiorului capului; în schimb, ceea ce este important pentru organism îl vedeţi ataşat spre exterior. Este exact contrariul. Iar acest contrast este voit de către natura umană în ansamblul ei. Astfel că putem vorbi despre doi poli: organizarea neuro-senzorială, care este în principal – spun anume: în principal, nu exclusiv – localizată în cap, şi organizarea metabolismului, care este localizată în organismul metabolic-locomotor. Bineînţeles, în realitate, omul formează un întreg. Şi nu trebuie să uităm că nu avem dreptul, urmând o tendinţă de a schematiza, să distingem acum trei părţi: organizarea neuro-senzorială, o a doua pe care o vom vedea imediat şi, în fine, organizarea metabolismului şi a membrelor, şi să dăm nişte definiţii precise ale lor, ca şi cum toate acestea ar fi separate. Căci nu sunt separate. Se produce un metabolism permanent, şi, de asemenea, o activitate motrice, în muşchii capului şi în cap; dar capul este în principal organizare neuro-senzorială; are loc, de asemenea, o pătrundere a organismului metabolic şi locomotor de către nişte forţe de gândire. Dar organismul metabolic-locomotor este în principal organism metabolic-locomotor.

Iar între cei doi poli există tot ceea ce am putea numi organism ritmic al omului. Acesta este localizat în organismul toracic. Aici, noi avem ritmurile esenţiale, ritmul respirator, ritmul circulator, cu diferenţele dintre ele: ritmul respirator mai lent, ritmul circulator mai rapid; ritmul respirator perceptibil în respiraţie; ritmul circulator în bătaia pulsului. Acest

organism este mediatorul: el se află între celelalte două, el asigură echilibrul. Ar fi pasionant să studiem toate acestea în detaliu, dar nu putem s-o facem întotdeauna, când avem un scop particular, aşa cum noi avem aici scopul pedagogic, pentru a expune lucrurile. Dar dacă vă veţi cuceri un simţ pentru a observa organizarea toracică, atunci veţi descoperi, în forma scheletului, în forma organelor, pretutindeni, trecerea de la forma organelor cefalice la forma organelor locomotorii, a organelor metabolice. Tot ceea ce există în organizarea toracică se află, în ceea ce priveşte şi forma sa, la mijloc între aceşti doi poli ai organizării umane. Iată cum ajungem să vedem lucrurile, atunci când ne angajăm pe această cale prin care, în mod efectiv, privim fiinţa umană în configuraţia ei intimă, în loc să ne mulţumim să punem în faţa noastră forma nebuloasă a omului ca unitate.

Dar acest lucru merge mult mai departe. Merge până în comportamentul întregii fiinţe. Să luăm un exemplu. Am putea lua nenumărate alte exemple, dar dintr-un asemenea exemplu veţi vedea cât este de necesar ca artistul-educator şi învăţător să se angajeze pe un drum cum este acela despre care vorbesc eu. Presupuneţi că aveţi în faţa dvs. o persoană care suferă de accese de furie. La om, accesele de furie, irascibilitatea, pot apărea deja din copilărie. În calitate de educator, de artist-învăţător, trebuie să venim de hac acestor accese. Or, dacă omul este studiat cu ajutorul anatomiei şi al fiziologiei moderne, se va examina, pe de-o parte, desigur, în mod abstract, cum se comportă sufletul când are un acces de furie, cum se exprimă furia de obicei; aceasta, pe de-o parte. Pe de altă parte, se va ajunge, poate să se spună: la o fiinţă irascibilă, bila este secretată într-o cantitate anormală. Dar nu se va vedea legătura dintre cele două aspecte. Nu se va vedea că aspectul sufletesc-spiritual al furiei, al iritării, şi manifestarea acesteia în corpul viu, secreţia biliară, formează un întreg. În mod normal, secreţia biliară este necesară omului, pentru că bila trebuie să se amestece cu substanţele care, prin nutriţie, trebuie să se incorporeze organismului. Organismul bilios face ceva excesiv din ceea ce este just şi bun pentru organismul normal, el secretă prea multă bilă. Şi dacă rămâne în această stare, el va ajunge în cele din urmă la icter.

Graţie unei viziuni sintetizatoare care îmbrăţişează în acelaşi timp sufletesc-spiritualul şi fizic-corporalul, noi vedem cum ia naştere o tendinţă spre boală. Dar pentru a emite o judecată asupra naturii umane, nu este suficient doar atât. În timp ce în organismul metabolic este secretată bila,

la celălalt pol, în organismul cefalic, are loc procesul opus polar. Nu putem studia absolut deloc natura umană în ansamblul ei, dacă ne îndreptăm atenția doar asupra bilei și asupra secreției sale, dacă nu știm că, în timp ce în organismul metabolic este secretată bila, în organismul cefalic are loc exact contrariul. Aici are loc resorbția unui lichid cu aspect lăptos care urcă din restul organismului. Așadar, în timp ce în organismul metabolic este secretată bila în cantitate anormală, capul ia din restul organismului, resorbindu-l, un lichid cu aspect lăptos. Biliosul dezvoltă atunci o tendință de a-și umfla capul; de fapt, când accesul de furie a trecut, el are impresia că o să-i plesnească capul. Și în timp ce, pe de-o parte, prin secreția biliară, ceva poate să-i fie dat în lichidul lăptos, pe de altă parte se dovedește că, atunci când furia scade, prin ceea ce s-a acumulat în capul său, el devine albastru. Astfel, deci, chiar dacă privim nu doar forma, ci și procesele, vedem o polaritate între organizarea cefalică sau neuro-senzorială și organizarea membrelor și a metabolismului. Între acestea două, există organizarea care reglează, organizarea ritmică, aceea care constă în respirație și circulație.

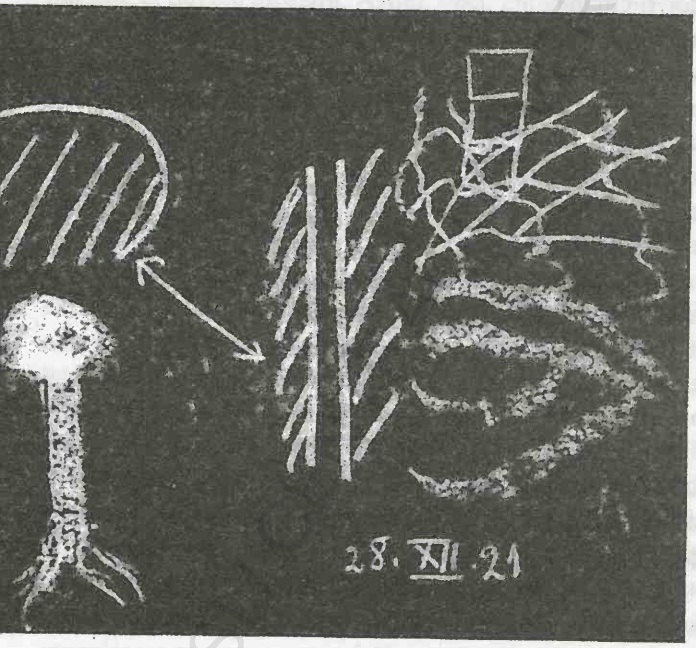
Astfel, organizarea ritmică este situată, în natura umană, prin ritmul respirator, prin ritmul circulator, undeva la mijloc. Dar dacă încercăm să ne dezvoltăm cunoașterea despre om altfel decât orientând-o, din mai multă comoditate, spre niște organe imobile pe care vrem să le desenăm cu niște contururi cât se poate de clare, dacă facem în așa fel încât cunoașterea noastră despre om să devină mobilă din punct de vedere interior, atunci vom fi uimiți, înainte de toate, de legătura, de relația care există între aceste trei elemente ale naturii umane. Vom vedea, dacă ne îndreptăm privirea asupra activității ritmice a respirației, cum în inspirație, într-o anumită măsură, suflul este condus până la lichidul care umple canalul rahidian. Acest lichid, primind ritmul respirator, prelungește acest ritm respirator până în lichidul cefalo-rahidian care umple diversele cavități ale creierului și, grație efectelor acestei respirații asupra creierului, ceea ce îl pregătește pe om să acționeze prin organizarea sa cefalică, prin organizarea sa neuro-senzorială, este în permanență stimulat prin respirație. Este ca un fel de transpunere în cap, prin canalul rahidian, cu ajutorul lichidului cefalo-rahidian, a procesului respirator, care, în permanență, pornind de la acest element median, de la acest element respirator, vrea să pătrundă în cap pentru a-l stimula.

vedem cum ritmul respirator,
face loc ritmului cardiac, cum
să observăm cum, în expirație,
os, ritmul circulator acționează
circulator colaborând cu orga-
ui studiu viu, plastic și artistic,
Vedem cum, pe de-o parte,
nizarea cefalică, și cum, pe de
într-un mod diametral opus, în
dată ce ne-am angajat în acest
atunci vom merge mai departe.
irator și circulator și ne vom fa-
acest ritm respirator și circula-
ranță, atât de simple încât să le
ena și clasifica este ceva stânje-
ă, mereu în mișcare.
tă paranteză – încă ne mai gă-
roposofică, în sânul Societății
nd mergeai în Ramuri, niște ta-
inci, uneori niște cifre infinite și
te date. Aici, totul era schemati-
putut urca pe ea până în sferele
tau, de altfel, ceva ca un fel de
ă în regiunile supreme ale exis-
lat. Când știi că omul nu poate
mișcătoarei naturi umane decât
ci ... da, te apuca o teribilă mân-
Ramuri; nu puteai sta pe loc în
ătoasa, pur și simplu, din cauza
ru este esențialul: trebuie să cău-
e om făcând ca gândirea noastră
facem, în direcția a ceea ce am

tmul respirator și circulator, mo-
zează în sus, ajungem să ne spu-
ă, ci chiar o schiță (desen, p. 92):
nentale grație cărora ne reprezen-

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITY LIBRARY

mod destul de robust nişte procese care se desfăşoară pe căile
pe căile circulatorii, şi percepem atunci aici ceva material, în
guin şi, am putea spune, în imponderabilul lichid eteric ner-
ai subtil. Acum, dacă continuăm să ne reprezentăm omul, ur-
rganizarea toracică în sus, ne vedem constrânşi să destrămăm
le înseşi, să le dăm forma unei reţele. Şi astfel, ajungem, în
, să sesizăm cu ajutorul reprezentărilor noastre modificate în
există în exterior. Ajungem să destrămăm aceste cordoane
ncetul cu încetul, reprezentându-ne procesul respectiv, ajun-
ce poartă denumirea de substanţă albă, fibroasă, a creierului,
sub materia cenuşie. Ajungem să avem o gândire care este tot
ilă ca natura umană însăşi.



, dacă facem omului onoarea de a nu ne mulţumi, când îl ve-
cata biciuitoare: "Acesta este un întreg"; dacă, atunci când îi
ele, avem aici nişte reprezentări robuste şi dacă apoi le
propiindu-ne de cap, ajungem atunci, prin însuşi faptul că

reprezentările se destramă, să intrăm în viața materială, care ne oferă imaginea acestora în fibrele nervoase și ramificațiile lor.

Dacă mergem acum, cu gândirea noastră, în jos, ajungem la un punct în care nu ne mai putem destrăma reprezentările în așa fel încât ele să formeze o țesătură pe care să o regăsim apoi în sistemul nervos; ci acum, când încercăm să prelungim groasele cordoane nervoase în jos, ajungem la un punct unde le pierdem. Intrăm în niște reprezentări care nu mai pot acoperi o realitate materială, pentru că acest ceva material pare a se lichefia. Vedeți dvs., când priviți creierul, cum se prelungește el în măduva spinării prin cele douăsprezece vertebre dorsale, lombare, sacrale etc., atunci, ajungând în regiunea metabolică, substanțele nervoase, care acum sunt albe în exterior și cenușii în interior, se dizolvă. În acest sentiment se pierde, ca să spunem așa, posibilitatea de a ne reprezenta ceea ce este material. Nu putem cuprinde ființa umană integrală cu niște reprezentări care nu se schimbă. Suntem obligați să ne facem gândirea mobilă din punct de vedere interior. Atunci când privim omul mergând în sus, reprezentările devin altceva decât atunci când mergem în jos. Ceea ce la om a devenit mobil poate fi, într-un fel, recreat. Vedeți dvs., acesta este începutul unei activități artistice în cadrul căreia creatorul pătrunde, întrucâtva, în acest domeniu material pe care-l vedem în realitate aici, afară, în omul din lume. Nu avem, am putea spune, pe de-o parte, lumea materială concretă și apoi reprezentarea abstractă, ci ne cufundăm în natura umană. Iar reprezentările pe care le avem devin ele însele vii și iau parte la viața umană. Nu există alt mod de a-l cuprinde pe om, în particular ceea ce este necesar să cunoaștem în calitate de artist-educator și învățător. Pentru a-l cunoaște cu adevărat pe om, trebuie, astfel, să devenim noi înșine mobili. Atunci vom descoperi, de asemenea, cum aceste trei elemente ale organizării umane trebuie să colaboreze pentru a da naștere echilibrului uman sănătos. Și vom putea observa ceea ce, în cazul unui echilibru perturbat, produce tendințele spre tot soiul de tulburări. Vom avea o percepție vie a drumului ce duce, în cazul omului, la sănătate și la boală.

Acest lucru devine deosebit de important când luăm în considerare perioadele vieții. Căci cele trei elemente ale organismului uman colaborează în alt fel în copilărie, în alt fel la vârsta adultă și în alt fel la bătrânețe. La copil, entitatea sufletesc-spirituală acționează cu totul altfel în corpul impregnat de viață, în așa fel încât între aceste trei elemente colaborarea este cu totul alta decât la omul matur și la bătrân. Și va trebui să

studiem aceste diferențe. Dacă mergem pe firul unui asemenea gând, vom ajunge treptat să sesizăm și perioadele vieții în alt fel decât se face acest lucru de obicei.

Mi s-a reproșat că am scris, în "Conducătorii spirituali ai omului și ai omenirii"[28], că copilul posedă o înțelepciune pe care, la drept vorbind, adultul n-o mai are. Cu siguranță, nu vreau să contest înțelepciunea, agerimea scumpilor noștri adulți; dar gândiți-vă numai că, dacă ar trebui să ne păstrăm, toată viața, această întreagă înțelepciune care, pe baza relativei imprecizii a substanței cerebrale, a restului organismului, este capabilă să impregneze cu înțelepciune întreg organismul, cum o facem în mod instinctiv în copilărie, noi n-am putea s-o scoatem la capăt. Ce-i drept, la copil, toate acestea rămân îngropate în inconștient: felul cum această înțelepciune dă creierului o formă plastică, și cum dă o formă plastică întregului trup; dar această înțelepciune există, și vedem că ea există atunci când, prin mijloacele de cunoaștere de care v-am vorbit în zilele din urmă, ajungem să luăm în considerare toate perioadele vieții; când, în special, dezvoltăm un real organ pentru visele copilului. Astăzi, adulții refuză, în general, să se intereseze de acestea, sub pretext că ele n-au nici cap nici coadă; dar aceste vise ale copilului, privite în esența lor, sunt extrem de interesante, sunt absolut diferite de visele adultului. Ele sunt astfel alcătuite că adesea copilul visează – pur și simplu, el nu știe s-o exprime, dar putem ajunge să-l înțelegem pe copil în această direcție – copilul vede în vis, sub forma unor figuri, înțelepciunea care dă creierului său și restului organismului o formă plastică. Dacă am urmări în acest sens, cu o profundă iubire, mai multe vise ale copilului, am vedea că copilul visează, aș zice, înțelepciunea originară care domnește aici. Copilul este, din acest punct de vedere – scuzați-mi duritatea exprimării – , mult mai înțelept, cu mult mai inteligent, decât adultul. Și educatorul ar trebui să fie conștient, când trece pragul școlii, că în acest sens copilul este mult mai înțelept decât el. El, dascălul, a pierdut-o și a transformat-o deja; înțelepciunea pe care o are el acum, inteligența pe care și-a cucerit-o între timp prin experiență, nu se compară cu înțelepciunea pe care o avea atunci. Astfel, atunci când luăm visele pe care le are omul mai târziu, ele nu mai conțin ceea ce are visul de copil, ci ceea ce poartă omul din viața exterioară până în viața de vis. Am vorbit deja despre acest lucru dintr-un alt punct de vedere. Atunci când adultul visează, el poartă până în viața nocturnă înțelepciunea sa diurnă; aceasta, la rândul ei, reac-

ţionează asupra lui, în timp ce asupra copilului acţionează o înţelepciune cu mult mai înaltă. Copilul nu este conştient de aceasta, dar în inconştientul său, copilul resimte această înţelepciune şi, când se află la şcoală, el are sentimentul inconştient de a avea în el această înţelepciune pe care dascălul nu o are, pe care acesta a pierdut-o deja. Dascălul se consideră în aparenţă mult mai înţelept decât copilul. E firesc, altfel el n-ar putea să se simtă cu adevărat dascăl; dar el este conştient, desigur, de această înţelepciune. Acesta este avantajul pe care îl are faţă de copil. Dar ea nu este tot atât de extinsă, tot atât de măreaţă ca înţelepciunea copilului. Dacă am voi să exprimăm ceea ce poartă în el copilul, în mod inconştient, drept înţelepciune şi, pe de altă parte, am înveşmânta în cuvinte ceea ce a pierdut dascălul, ar rezulta ceva foarte ciudat, dar care are o mare importanţă pentru viaţa şcolară în ceea ce are ea cu adevărat imponderabil. Am afla, într-adevăr, următorul lucru: Când profesorul, cu inteligenţa sa cucerită în lume, intră în şcoală, din cauza acestei inteligenţe abstracte pe care o avem în zilele noastre, el a devenit – aceasta se întâmplă – un pedant destul de sec; uneori, aceasta se vede chiar şi după aspectul său exterior. Copilul însă mai are încă întreaga vioiciune care provine din înţelepciunea de care am vorbit. Desigur, i se interzice să-şi exprime sentimentul. Şi astfel, în şcoală domneşte judecata profesorului: dascălul este inteligent, copilul este prost. Dar în subconştient lucrurile stau altfel. Şi dacă s-ar putea vorbi în vise, situaţia ar fi alta. În subconştient, se poate întâmpla ca copiii să gândească în mod inconştient: "Ce prost e profesorul!" – iar profesorul să gândească în mod inconştient: "Ce inteligenţi sunt copiii!" Considerând lucrurile în ansamblu, ceea ce se întâmplă în acest sens într-o clasă joacă un rol extrem de important.

Trebuie să vedem neapărat acest lucru: în realitate, când copilul se poartă aşa cum am spus adineaori, el trebuie că are întotdeauna, într-o anumită măsură, în mod firesc, un soi de intimă condescendenţă – dar aceasta rămâne inconştientă –, o atitudine amuzată faţă de profesor; căci el nu poate face altfel decât să simtă, în dosul naturii sale de copil, fiinţa plină de înţelepciune care-l edifică pe om, şi cealaltă fiinţă – "nu a ieşit din asta mare lucru, se vede bine", judecă atunci natura inconştientă a copilului –, când profesorul intră cu morga lui, cu aerul devenit posac din cauza conceptelor abstracte şi intelectuale, cu haina pe care praful bibliotecilor a îmbâcsit-o într-atât încât n-o mai poţi peria vreodată, atunci,

nu-i aşa, copilul simte în modul cel mai intens ceea ce mi-ar plăcea să numesc o cunoaştere exultantă.

Iată ce trebuie să simţim faţă de copil, lucru care, într-un anumit fel, provenind din natura umană, este absolut justificat. La drept vorbind, copilul îşi salvează în acest fel sănătatea; căci e absolut sigur că copilul nu visează, într-un mod exaltat, despre profesori; el visează despre înţelepciunea de care am vorbit, din care el este ţesut, scăldat, din toate părţile. La dascăl, în subconştient, se dezvoltă ceva opus; şi acest lucru face şi el parte din imponderabilele care pot apărea în clasă. Dar, în mod evident, aici este vorba de următorul lucru. La copil, aş zice, era mai curând un raport de cunoaştere. La dascăl, este vorba de dorinţă, de ceva care se manifestă prin puterea de a râvni. Dascălul gândeşte în subconştientul său, şi, de asemenea, visează – ceea ce, bineînţeles, în virtutea faptului că este un om civilizat şi care se conformează regulilor şcolii, el nu-şi mărturiseşte în deplinătatea conştienţei –, visează că are anumite forţe care sunt proprii naturii copilului. În această lumină, dacă sufletele umane ar fi psihanalizate uneori cu ceva mai mult spirit decât se face acest lucru astăzi, s-ar vedea ce rol joacă în viaţa subconştientă a profesorului aceste forţe de creştere proaspete şi vii şi alte forţe umane ale copilului.

Toate acestea au un efect real în viaţa imponderabilă, în clasă se dezvoltă cu adevărat nişte forţe. Şi dacă ştim să vedem în culisele existenţei obişnuite a copilului, am putea spune că atunci în clasă copilul îşi retrage interesul faţă de dascăl şi se întreabă: "Unde a dispărut oare, din acest individ, tot ceea ce avem noi în interiorul nostru?" La profesor, e vorba de puterea de a râvni. În subconştientul său, el începe să vampirizeze copiii. În subtextul conştienţei, el vrea să-şi însuşească forţele copiilor. Şi dacă am privi mai îndeaproape, am vedea cât de puternic este acest vampirism, adeseori, în culisele existenţei fizice. Am vedea de unde provine slăbiciunea anumitor copii – desigur, aceste lucruri cer să fie privite cu mult tact – şi tendinţa de a se îmbolnăvi pe care o au copiii dintr-o clasă sau alta. Ar fi de-ajuns, dacă am avea pentru aceasta ochiul liber şi deschis, să privim configuraţia dascălului sau a dăscăliţei: am avea atunci mai mult decât o simplă observaţie asupra tendinţelor spre sănătate şi boală ale copiilor clasei.

În calitate de artişti-educatori şi învăţători, noi nu putem stăpâni acest fel de situaţii decât dacă ne impregnăm de o cunoaştere despre om care, fiind mobilă din punct de vedere interior, fiind ea însăşi, pe plan sufle-

tesc-spiritual, un organism, reproduce, în felul arătat, structura organismului uman, şi se uneşte, totodată, cu iubirea faţă de om, cu această iubire adevărată ce triumfă asupra diverselor forţe unilaterale ale naturii umane şi care le armonizează. Însuşindu-ne o astfel de cunoaştere, devenim, de asemenea, capabili să vedem nu doar că natura umană se exprimă în moduri foarte diferite în copilărie, la vârsta adultă şi la bătrâneţe. Cele trei elemente ale naturii umane se întrepătrund în moduri foarte diferite şi trebuie să le armonizăm.

Acest lucru devine ceva foarte concret atunci când, de exemplu, trebuie să ne gândim cum putem să organizăm în mod judicios timpul de care dispunem pentru educare şi predare. Trebuie, bineînţeles, să introducem în domeniul educaţiei şi al instruirii totalitatea fiinţei umane, atât capul, cât şi membrele şi metabolismul; şi cum în fiecare element particular se desfăşoară şi celelalte procese ale celorlalte elemente, noi trebuie să ţinem seama de acest lucru. În cap, se înţelege de la sine, au loc, în permanenţă, şi nişte procese metabolice.

Atunci când, pentru anumite formalităţi pedagogice, avem nevoie ca, în clasă, copilul să stea liniştit, aşezat – vom mai vorbi despre aceasta, ca şi despre felul în care trebuie să fie dispuse băncile, conform unor legi ale igienei –, noi tratăm copilul ca şi cum el ar sta liniştit, ca şi cum, deci, activitatea nu s-ar exercita în organismul metabolic-locomotor, ci tot ceea ce acţionează ar proveni, în mod obligatoriu, din cap. În acest caz, noi îi impunem copilului un dezechilibru. Remediem atunci această situaţie, având grijă, de astă-dată pe bună dreptate, să descărcăm pe urmă capul de activitatea sa şi să punem în mişcare organismul metabolic-locomotor, punându-l pe copil să facă gimnastică.

Dacă suntem conştienţi de polaritatea proceselor ce se desfăşoară în organismul cefalic şi în organismul metabolic-locomotor, vom sesiza neapărat cât este de important să alternăm şi aici lucrurile în acest fel. Dar când, după ce îi vom fi lăsat pe copii să sară, să facă gimnastică, să facă tot felul de exerciţii, îi readucem apoi în clasă şi ne reluăm lecţiile, ce se petrece, aşadar, atunci?

Vedeţi dvs., în timp ce fiinţa umană îşi are organismul metabolic-locomotor în activitate, gândurile pe care, în perioada dintre naştere şi moarte, le facem să intre în mod artificial în cap, se află în afară, în exteriorul capului. Copilul sare, se mişcă, îşi pune în mişcare organismul metabolic-locomotor. În ceea ce priveşte gândurile implantate în timpul

vieții fizice pe Pământ, ele se retrag. Acum se află în cap, se manifestă în cap, într-un mod inconștient, ceea ce apare, de altfel, în vise – e vorba de această înțelepciune suprasensibilă. Atunci când, după gimnastică, readucem copilul în clasă, noi îi punem, în locul a ceea ce a avut mai înainte, în timpul exercițiilor de gimnastică, ceva care, în subconștient, este pentru el ceva de valoare inferioară. Căci în timpul exercițiilor de gimnastică, copilul nu este educat numai de lumea sensibilă, ci și de cea suprasensibilă, care, în timpul exercițiilor, are aici o ocazie absolut deosebită de a se manifesta. De aceea este copilul atât de prost dispus din punct de vedere interior la lecția ce urmează. Poate nu-și exteriorizează această repulsie, dar este prost dispus din punct de vedere interior. Și grefând lecția obișnuită pe exercițiile de gimnastică, noi îi facem rău, creăm în el niște tendințe spre boală.

Acesta este un fapt care, după câte mi-a spus un fiziolog, chiar a fost observat deja adesea în mod exterior. Dar aici, grație cercetării spirituale antroposofice, aveți niște motive clare să meditați la faptul că noi, în calitate de învățători și artiști-educatori, putem, într-adevăr, favoriza tendințele spre sănătate, dacă ne cucerim așa cum trebuie o cunoaștere despre om. Desigur, dacă n-o facem așa cum trebuie, vom da naștere unor diverse tendințe spre boală. Trebuie să avem acest lucru foarte clar prezent în minte. Căci, ați remarcat-o deja, nu vreau să încep să laud ceea constituie pentru om înțelepciunea sa de viață; ea n-ar fi suficientă pentru a conferi organizării umane, la vârsta adultă, forma ei plastică. Dar dacă atunci, la vârsta maturității, organizarea noastră nu ar fi deja sclerozată în așa măsură încât ceea ce facem să intre astfel în cap drept înțelepciune exterioară cucerită într-un mod naturalist și intelectualist, dacă aceasta n-ar reflecta totul, așa cum trebuie, sub formă de amintiri, aceasta s-ar revărsa mai târziu în restul organismului. Și, dacă, oricât de paradoxal ar putea să pară aceasta, atunci când ceea ce, conform organizării normale a omului, trebuie să rămână în organismul cefalic, ar coborî în organismul metabolic-locomotor, aceasta ne-ar îmbolnăvi, ar fi ca o otravă. Înțelepciunea intelectului este, de fapt, un fel de otravă, de îndată ce ea nu-și mai păstrează locul, de îndată ce, cel puțin, ea pătrunde în organismul metabolic. Noi nu putem trăi cu înțelepciunea intelectului decât datorită faptului că această otravă – spun asta într-un sens tehnic, fără nici o apreciere morală –, datorită faptului că această otravă nu coboară în organis-

mul nostru metabolic-locomotor. În acest sens, există niște efecte teribil de distrugătoare.

Dar la copil această scleroză nu există. Când ajungem aici, cu înțelepciunea matură pe care o avem astăzi, această otravă se infiltrează în organismul său metabolic-locomotor și, prin aceasta, îl otrăvește. Vedeți, este necesar să înțelegem în practica nemijlocită a vieții ce putem cere acestui cap de copil, pentru a nu-l face să ingurgiteze prea multe lucruri, care apoi nu mai sunt reținute și coboară atunci în organismul metabolic-locomotor.

În calitate de dascăli și artiști-educatori, avem, așadar, puterea de a acționa asupra organismului copilului în sensul sănătății sau al bolii. Și când vrem să-l facem pe un copil deosebit de inteligent conform criteriilor actuale și îl punem mereu să stea jos și-l facem să ingurgiteze o mare cantitate de lucruri în poziția așezat, atunci, în schimb, împiedicăm înțelepciunea inconștientă să acționeze în el. Căci această înțelepciune inconștientă acționează tocmai atunci când el zburdă, când face mișcări mai mult sau mai puțin ritmice; căci ritmul favorizează unirea organismului cu înțelepciunea inconștientă, datorită poziției intermediare, absolut particulare, pe care o ocupă organismul ritmic între organizarea cefalică și organizarea membrelor și a metabolismului. Astfel că, atunci când aplicăm această pedagogie monastică despre care vorbește H. Spencer, pentru a-i face pe copii și pe tineri deosebit de inteligenți, se dovedește că, în acest caz, îi vom procopsi cu niște tendințe spre boală cu care mai târziu, cu ajutorul înțelepciunii pe care le-o inculcăm noi, ei nu vor mai ști deloc ce să facă.

Toate acestea sunt niște lucruri care, într-adevăr, nu pot fi cântărite cu o balanță și nu se revelează decât unei gândiri mobile ce se conformează întotdeauna vieții, întocmai ca aceea ce poate fi dobândită pe cale antroposofică. Iată câteva indicații generale care au vrut să arate că artistul-educator și dascăl trebuie să învețe să cunoască marile principii ale sănătății și ale bolii ce acționează în cazul omului.

Iar aici este de o importanță esențială să menționăm că efortul pe care îl face, în ceea ce privește viziunea lucrurilor și cunoașterea lumii, pentru a nu rămâne doar la ceea ce este exterior, fix, imobil, ci pentru a se ridica la o mobilitate interioară a gândirii, că acest efort este legat de cunoașterea tuturor stărilor labile prin care se manifestă natura umană în sensul

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

sănătății sau al bolii şi care, la şcoală, sunt ceva cu care dascălul are de-a face.

Vom intra acum în detalii şi vom studia copilul, fiinţa umană în devenire, trecând prin vârstele succesive ale vieții.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONFERINȚA A VII-A
Dornach, 29 decembrie 1921

Când trebuie să ne ocupăm în mod special de copilul foarte mic, în calitate de îndrumători sau educatori – fie ca părinți, fie legați de copil în alt fel –, vom simți față de copilul foarte mic, într-un mod deosebit de puternic, obligația de a ne putea apleca plini de înțelegere asupra desfășurării vieții umane în totalitatea ei. De aceea a fost întotdeauna deosebit de dureros pentru mine faptul că la Școala Waldorf din Stuttgart noi nu putem primi decât copii care au atins deja vârsta considerată în Europa Centrală vârsta școlarității obligatorii.

Mi-ar aduce o profundă mulțumire dacă am putea primi în Școala Liberă Waldorf chiar copii mai mici. Dar, pe lângă alte dificultăți, un obstacol principal se opune faptului ca noi să putem edifica un fel de școală pentru cei mici: în toate domeniile mișcării noastre antroposofice, suferim de o supraabundență extraordinar de mare de lipsă de bani; și această supraabundență de lipsă de bani ne permite să sperăm cel mult că, dacă în viitor Școala Waldorf nu va fi întâmpinată cu ostilitate, vom ajunge să primim în această Școala Waldorf chiar și copii mai mici.

Copilul mai mic este, după cum se știe, ființa cel mai puțin accesibilă lumii exterioare, chiar și în privința a ceea ce încercăm noi să facem față de copil ca ființe care îi suntem exterioare. Și, mai ales în prima perioadă a vieții, el își închide, ca să spunem așa, porțile vieții sufletului său și se izolează încă în întregime de lumea exterioară, în special datorită acelor lucruri pe care le poate face în primii ani de viață împotriva tuturor măsurilor pe care oamenii vor să le ia din exterior față de el. În prima perioadă a vieții, ființa umană – putem s-o spunem fără nici o rezervă – face, pur și simplu, ceea ce vrea. Dacă adultul consimte să-și mărturisească acest lucru, el trebuie, desigur, să constate că este într-o foarte largă măsură neputincios față de ceea ce vrea copilul, în special în privința întregii deveniri a copilului în cursul ulterior, uneori chiar ultim, al vieții umane.

Dvs. știți, poate, că înainte cu destul de mult timp de a începe să public literatură antroposofică în sensul strict al cuvântului, am publicat, la începutul anilor '90 ai secolului trecut, cartea "Filosofia libertății".[29] Această "Filosofie a libertății" vrea tocmai acest lucru: să considere adevărat în viața umană, implicit din punct de vedere social, ceea ce evolu-

ează în ființa umană spre impulsul libertății, spre impulsul personalității ființei umane în totalitatea ei, spre impulsul deplinei sale personalități.

Tocmai când îți iei un asemenea punct de plecare privirea îți este atrasă în mod cu totul special de faptul că, în realitate, suntem situați în fața copilului foarte mic în așa fel încât trebuie să ne punem, pe de-o parte, problema libertății, și, pe de altă parte, problema destinului. Putem s-o spunem, desigur, că atunci când pătrundem adânc în inima umană ni se revelează cât de mult depinde cea mai mare parte a fericirii omului, a sentimentului valorii sale ca ființă umană și al demnității umane, cât de mult depinde aceasta de conștiența faptului că ființa umană poate avea libertate în propriul său piept. Iar cunoașterea antroposofică ne arată foarte clar că țelul vieții umane constă tocmai în aceasta: tuturor diverselor însușiri proprii pe care le dezvoltă ființa umană atunci când, înainte de naștere sau concepție, își construiește în lumea sufletului și a spiritului viitoarea încarnare, tuturor acestor însușiri proprii, a căror experiență o reface după moarte, li se adaugă impulsul libertății pe care el îl poate trăi tocmai în timpul vieții sale pământești și numai în timpul acestei vieți pământești, prin intermediul corporalității sale, prin faptul că el se cufundă în corporalitate. Pământul este singurul loc unde omul poate deveni o ființă liberă și el nu poate duce cu sine în alte lumi decât atât libertate câtă și-a putut cuceri pe Pământ. Când ne apropiem de copilul foarte mic cu această sentiment – și sentimentele sunt chiar forțele cele mai importante pentru artistul care educă și instruiește –, atunci ne punem întrebarea: cum trebuie să ne purtăm pentru ca copilul foarte mic să poată ajunge mai târziu în deplina posesiune a conștienței libertății sale? – Iar, pe de altă parte, vom vedea cu ușurință, deja din viața exterioară, cu condiția să fim destul de lipsiți de prejudecăți, ceea ce înțelegerea antroposofică ridică apoi până la o totală certitudine, și anume faptul că ființa umană are, cu toată libertatea sa, un destin, ceea ce denumim cu termenul oriental de "karma".[30]

Să observăm, de exemplu, în raport cu viața sa ulterioară, cum un om întâlnește o personalitate pe care n-o cunoștea absolut deloc înainte, care exercită apoi o influență profundă asupra destinului său, cu care el se leagă într-un mod deosebit, poate într-o viață comună. În primă instanță, poate părea că hazardul l-a condus spre acea personalitate. Dar dacă pe urmă, chiar fără știința spirituală antroposofică, acel om își privește viața retrospectiv, va fi uimit să constate că a săvârșit înainte toți pașii necesari

pentru a se pune în acord cu ceea ce înainte părea, în mod eronat, a fi rodul absolut al întâmplării. Vechiul prieten al lui Goethe, *Knebel*[21], a făcut această remarcă ce venea din străfundurile sufletului, în timp ce, la bătrânețe, el arunca o privire retrospectivă asupra vieții sale: atunci când, la bătrânețe, îți arunci o privire retrospectivă asupra vieții tale, totul pare în realitate a fi fost condus după un plan. Totul se armonizează într-o unitate. – Și cum voința noastră este incorporată în țesătura faptelor noastre izolate, putem vedea pretutindeni în realitate cum viața vine spre noi conform destinului nostru. Am mai putea cita și alte personalități, care, ca și Knebel, ajung la o asemenea convingere doar prin observarea exterioară a vieții. Vom constata atunci că și niște observații ale vieții pornind din exterior vin să confirme în mod absolut niște adevăruri tot atât de îndepărtate de viața obișnuită cum este adevărul despre karma. Dar, tocmai când pornim de la acest punct de vedere, trebuie, totuși, în calitate de îndrumători și educatori, să ne punem această întrebare: ești tu oare tocmai acela care – și această întrebare ne va veni în minte mai ales atunci când e vorba de un cămin pentru copii, căci întrebarea ar trebui să se refere atunci la toți copiii care vă pot fi încredințați –, ești tu oare tocmai acela care a fost ales de destin pentru o legătură atât de importantă, pentru un raport atât de important cu copilul cum este acela al unui dascăl și educator? – Și suntem situați în fața acestei opțiuni: ce putem face pentru a ne estompa cât mai mult, pentru ca trăsăturile noastre personale de caracter să pătrundă cât mai puțin în copil, pentru ca să nu stânjenim destinul copilului, ci să-l înălțăm până la punctul în care el va fi în viață o ființă umană liberă?

Cât de profundă poate fi influența exercitată de o ființă umană asupra alteia, în special în momentul primei copilării, acest lucru se vede dacă examinăm, în întregul ei specific, prima perioadă mare a vieții ființei umane: perioada care merge de la naștere – dacă facem acum abstracție de viața embrionară, despre care vom vorbi mai târziu –, până la schimbare dinților, aproximativ până în momentul împlinirii vârstei de șapte ani. Schimbarea dinților introduce o fisură importantă în întreaga viață a ființei umane. Și cel care știe cu adevărat să observe va vedea că apare la copil, după șapte ani, o anumită configurație a gândirii, a simțirii și a voinței, sub o formă care, tocmai, nu era prezentă înainte. Ne-am obișnuit, observând din exterior lumea materială, să aplicăm vieții umane în viața concretă anumite reprezentări pe care ni le-am format într-un mod

care încă mai era conform cu spiritul. Când vedem anumite procese materiale care produc într-un anumit punct căldură perceptibilă din punct de vedere exterior, care înainte nu era perceptibilă din punct de vedere exterior, fără ca ea să fi fost adusă din exterior, atunci ne spunem: această căldură exista în stare latentă în substanța materială, ea a devenit apoi căldură în stare liberă. Am fost obișnuiți să vorbim de lucruri de acest fel când luăm în considerare procesele materiale exterioare. – Ei bine, tot așa cum, printr-un proces material, poate să se degaje căldură atunci când ea exista înainte în stare latentă, la fel, cam în jurul vârstei de șapte ani se degajă, în gândirea, simțirea și voința copilului, niște forțe care înainte erau ancorate în organismul copilului, care nu aveau o activitate autonomă în sufletul lui. Acum, după șapte ani, ele au o activitate autonomă în sufletul copilului. Înainte, ele lucrau în organism, erau legate de procesele de creștere și nutriție. Ele s-au eliberat de această muncă, au dobândit natura de forțe sufletești.

Astăzi, o știință abstractă examinează în permanență raportul dintre trup și suflet, își construiește o noțiune abstractă despre suflet, despre trup, și vorbește atunci despre acțiunea trupului asupra sufletului, despre acțiunea sufletului asupra trupului, despre paralelism psihofizic și alte asemenea lucruri drăguțe, și eșafodează apoi niște teorii subtile despre modul în care sufletul acționează asupra trupului. Nu se fac observații în acest domeniu, ci sunt eșafodate teorii subtile, se filosofează. Dar putem filosofa mult și bine în această direcție, nu va ieși nimic din asta; căci atunci când vrei să pătrunzi în domeniul ființei umane, trebuie să observi exact la fel ca atunci când vrei să observi natura exterioară. Iar dacă studiem în legăturile lor reciproce elementul sufletesc-spiritual și elementul fizico-eteric al copilului de la naștere și până în jurul vârstei de șapte ani, lucrurile se prezintă astfel că în organism sunt prezente, fără ca noi să le observăm, forțele care vor apărea mai târziu drept forțe sufletești, în raportul, în legătura, care se stabilește începând cu al șaptelea an, cu lumea exterioară.

Dacă vrem, așadar, să răspundem la întrebarea: cum este alcătuit sufletul copilului până în al șaptelea an? – atunci trebuie să privim evoluția sufletului începând cu al șaptelea an. Putem observa atunci sub formă sufletească ceea ce se afla înainte în organism și era activ în organe. Dar, atunci când examinăm acest lucru, vedem că această activitate organică internă deosebit de ocupată cu modelarea plastică a creierului, cu forma-

rea restului organizării, are o semnificație absolut specială. Copilul face să pătrundă până în organizarea sa fizică ceea ce, prin naștere sau concepție, a adus din lumile spirituale. El își desfășoară activitatea în interiorul acestei organizări. El face ceea ce vrea pe baza acestei activități de organizare și își închide și mai mult porțile față de lumea exterioară. Iar noi nu avem dreptul să intervenim orbește și în mod neîndemânatic în ceea ce săvârșește copilul sub forma faptului că el face tocmai ceea ce vrea, că el nu este, de fapt, accesibil voinței lumii exterioare.

Și dacă ne gândim, în schimb, că tot ceea ce facem în preajma copilului face o impresie asupra copilului, că, în ciuda tuturor aparențelor, face o impresie asupra lui – vom descrie aceasta mai în detaliu în continuare și vom ține seama de faptul că forțele care apar mai târziu sub formă sufletească acționează încă în organele copilului și că, atunci când copilul primește în el o reprezentare sau alta, această reprezentare acționează, în funcție de calitatea ei proprie, asupra plămânului, stomacului, ficatului, asupra tuturor organelor –, atunci vom vedea că, în funcție de impresiile pe care le primește copilul din partea noastră, prin faptul că forțele sale sufletești nu s-au eliberat încă din organism, ci colaborează la organizarea sa, vom vedea că din acest motiv noi determinăm, prin propriul nostru comportament față de copilul de această vârstă, toate dispozițiile sale spre sănătate și boală.

Puteți spune că aici e vorba de niște principii de educație în general. Dar aceste principii de educație sunt, de fapt, tocmai realitatea cea mai practică, atunci când le mânuim în mod cu adevărat practic. Căci ceea ce intră în discuție în primul rând în educație este întrebarea cu ce sentiment față de esența ființei umane stăm noi alături de ființa umană. Și dacă, datorită unei cunoașteri a naturii umane, stăm în mod just alături de copilul în devenire, atunci suntem niște buni artiști-educatori. Și putem chiar avansa acest paradox: fiecare poate să facă în fiecare caz particular ce vrea el – fiecare își va organiza bine misiunea conform cu ceea ce va găsi el însuși că a învățat în viață –, fiecare poate să-și organizeze lucrurile cum vrea el, cu condiția ca să aducă ceea ce se depune în inima sa prin acțiunea unei cunoașteri juste a naturii umane, și atunci va face ceea ce trebuie, oricum ar proceda. – Eu, care sunt îndrumătorul spiritual al Școlii Waldorf, când vin în niște clase paralele – avem deja niște clase paralele la Școala Waldorf din cauza afluxului de elevi, când vin, așadar, în diferite clase și văd un dascăl tratând un subiect în mod cu totul diferit,

nu-mi va veni niciodată în minte să spun: trebuie să rămâi exact la acelaşi mod de a proceda. Dimpotrivă, ceea ce ar părea cu totul opus poate fi absolut just, fiecare lucru în felul său. Mai mult, dacă un dascăl ar vrea să-l imite pe un altul, tocmai acest lucru ar putea fi fals. De aceea, Şcoala Waldorf nu poartă numele de "şcoală liberă" dintr-un motiv pur exterior, ci din cauza constituţiei celei mai intime, celei mai libere, a întregii ei fiinţe.

În ultimele zile am atras atenţia asupra faptului că o observare suprasensibilă a fiinţei umane ne face să recunoaştem că, pe lângă corpul fizic, ea mai are un corp mai subtil, pe care l-am numit corp eteric, corp al forţelor plăsmuitoare. Acest corp al forţelor plăsmuitoare care, pe de-o parte, conţine forţele de creştere, de nutriţie, dar şi pe cele ale memoriei, ale amintirii, ale facultăţii de reprezentare, acest corp al forţelor plăsmuitoare nu ia naştere, în realitate, din întreaga entitate umană decât în momentul apariţiei celei de a doua serii de dinţi, într-un mod asemănător cu ceea ce se petrece atunci când corpul uman fizic se naşte din mamă, când fiinţa umană intră în existenţa fizică. Adică, până la schimbarea dentiţiei, trebuie să căutăm forţele specifice şi care acţionează spre exterior ale acestui corp al forţelor plăsmuitoare, ale acestui corp eteric, în principal, în acţiunile lor din interiorul organelor, şi apoi numai în mare parte; dar un anumit domeniu le va fi sustras şi îşi va exercita acţiunea în facultatea de reprezentare, în amintiri şi în alte nuanţe ale sufletului, pe care copilul le dezvoltă o dată cu schimbarea dentiţiei.

Pierderea dinţilor şi formarea unora noi nu se produce decât o singură dată; nu va mai primi o a treia serie de dinţi. Forţele care se află în organism şi care fac să iasă a doua serie de dinţi pot fi deja prezente înainte de apariţia celei de-a doua serii de dinţi; pe urmă, ele nu vor mai fi necesare în organism. Odată apărută cea de-a doua serie de dinţi, activitatea corpului eteric ce produce astfel de fenomene cum este creşterea celei de-a doua serii de dinţi nu va mai fi necesară în organism. Ea se manifestă în mod liber. Dar acest punct final care este momentul apariţiei celei de-a doua serii de dinţi nu face decât să exprime într-un mod absolut evident ce forţe acţionează în alte părţi, în mod profund, în organism. La sfârşitul acestei prime perioade de viaţă este eliberat, din punct de vedere sufletesc şi spiritual, un întreg ansamblu de astfel de forţe. În ansamblul cursului vieţii umane putem distinge mai multe perioade de acest fel şi

prima durează până în jurul vârstei de şapte ani. Dar fiecare din aceste perioade de viaţă este alcătuită, la rândul ei, din trei părţi pe care le putem distinge cu claritate una de alta. Iar dacă examinăm această eliberare treptată a anumitor forţe ale corpului eteric de la naştere până în jurul vârstei de şapte ani, putem vedea cum, aproximativ, în timpul primilor doi ani şi jumătate după naştere, acest corp eteric se eliberează în sfera capului, apoi cum, între doi ani şi jumătate şi cinci ani, el se eliberează apoi şi în sfera pieptului, apoi cum, până la schimbarea dinţilor, el se eliberează şi în sfera metabolismului şi a membrelor. Astfel încât trebuie să distingem trei etape în această eliberare a anumitor forţe ale corpului forţelor plăsmuitoare. De aceea, lucrurile se petrec în aşa fel încât noi putem remarca în mod clar acest lucru: corpul forţelor plăsmuitoare care, chiar în cap, apar în interiorul fiinţei umane, respinge voinţa exterioară a educatorilor.

Dar această perioadă a vieţii este tocmai aceea în care noi învăţăm nişte lucruri extrem de importante şi le învăţăm în întregime printr-o muncă interioară pe baza a ceea ce am adus cu noi din viaţa anterioară. Gândiţi-vă că, în timpul acestor doi ani şi jumătate, învăţăm să vorbim, să mergem, deci, ceea ce este strâns legat de afirmarea de sine a fiinţei umane pentru sine şi în viaţa socială. Asimilăm aceste lucruri foarte importante, în timp ce forţele corpului eteric lucrează la modelarea creierului şi radiază până în tot restul organismului. Când ele radiază prea puternic în restul organismului, perturbând prea tare procesele încă fragile ale metabolismului, procesele încă delicate ale respiraţiei, procesele circulaţiei, când ele vor să facă prea mult zgomot în partea inferioară a organismului, atunci putem vedea apărând foarte curând, la această vârstă a copilăriei, scarlatina şi alte boli asemănătoare ale copilăriei. Ceea ce lucrează aici este, de fapt, inaccesibil unei influenţe conştiente, voluntare, care ar veni din exterior, acest element închide porţile. Copilul vrea să lucreze asupra lui însuşi în interior.

Şi este, desigur, de o importanţă absolut specială pentru copil, în primii doi ani şi jumătate, ca el să nu fie accesibil voinţei altei persoane, dar ca el să aibă o subtilă facultate de percepţie instinctivă a tot ceea ce se petrece în jurul lui, în special a ceea ce se petrece în persoanele cu care are o anumită legătură sufletească – şi educatorii fac parte, în mod deosebit, dintre aceste persoane. Nu vreau să spun că privirea exterioară este deja foarte ageră, nu e vorba despre asta; nu e vorba despre o vedere spe-

cializată, ci o percepție globală, de o natură foarte intimă, se reglează asupra a ceea ce se petrece în lumea exterioară din preajma copilului și nu se petrece în intenția volitivă de a acționa în mod special asupra copilului. Copilul se apără într-un mod absolut inconștient împotriva a ceea ce vrea să acționeze în mod conștient asupra lui, mai ales în primii doi ani și jumătate ai vieții.

Dar de aici decurge faptul că noi trebuie să luăm în considerare această receptivitate în care percepția se cufundă încă în întregime în sentiment. Ne putem face, poate, o idee concretă despre ceea ce înseamnă această receptivitate, când coborâm spre ființa care se află în regnul imediat inferior omului, spre animal. Într-adevăr, animalul este deosebit de înzestrat cu această receptivitate. Acest lucru nu se află în contradicție cu ceea ce am spus în legătură cu faptul că animalul este un bătrân. Căci aici trebuie să pornim neapărat de la observație. Animalul este deosebit de înzestrat cu această receptivitate față de ceea ce-l înconjoară. Nu știu dacă în Anglia și în alte țări europene dvs. ați auzit vorbindu-se despre cai care știau să calculeze și care au făcut senzație cu câțiva ani înainte de război: la Berlin, celebrul cal al domnului *von Osten*[32], la Elberfeld, caii care știau să calculeze. Despre caii de la Elberfeld care știau să calculeze nu pot să spun nimic, dar am cunoscut foarte bine la Berlin calul domnului von Osten, așadar, și legătura care exista între von Osten, educatorul și îndrumătorul, și acest cal. Calul bătea foarte gentil din copită; de trei ori trei fac nouă, el calcula, totuși, foarte onorabil pentru un cal.

Ei bine, au fost eșafodate tot soiul de teorii pentru a se explica cum ajungea acest cal să reacționeze astfel la întrebările domnului von Osten, printre alții, și de către un profesor conferențiar. Acești oameni sunt foarte inteligenți. El a scris chiar o carte despre calul domnului von Osten și spunea: bineînțeles, acest cal nu știe să calculeze, dar când dl. von Osten spune: trei ori trei, el își însoțește întotdeauna aceasta cu niște gesturi imprceptibile. El are o mimică. Și când el spune: nouă, mimica este de-așa natură, încât calul bate efectiv din copită. Și calul poate observa această mimică. – Ceea ce redactase acest profesor conferențiar era o scriere foarte savantă. El spunea, într-adevăr: da, eu – adică profesorul conferențiar – eu n-am putut observa această mimică: eu nu pot, deci, să constat că ea există cu adevărat, dar ea există, cu siguranță, și calul a știut s-o observe. – În ceea ce mă privește, eu nu pot să spun nimic despre acest lucru, dar cartea respectivă arăta doar că era vorba de a dovedi că

acest profesor conferențiar considera calul un mai bun observator decât el însuși, considera că un cal poate face, așadar, ceva ce, în orice caz, profesorul conferențiar, după cum spunea chiar el, nu poate face. Ei bine, în această chestiune, lucrul cel mai important pentru mine era legătura dinte dl. von Osten și calul său: Dl. von Osten avea niște buzunare mari și, când era în preajma calului, îi dădea în permanență să mănânce dulciuri, astfel încât exista un schimb continuu de sentimente, recunoștința calului pentru dulciuri. Exista o legătură intimă între acest cal și dl. von Osten; prin această legătură, tot ceea ce se petrecea era scăldat într-o atmosferă de iubire. Întreaga legătură a calului cu stăpânul său era situată, așadar, în sfera sentimentului. Dată fiind natura animalului, aceasta produce, într-adevăr, ceva care-l face deosebit de receptiv, nu la o mimică misterioasă, desigur, ci la gânduri, la viața intimă a sufletului. Și toate procesele de calcul care se desfășurau în dl. von Osten se transmiteau calului prin intermediul zahărului, sub efectul unei incontestabile sugestii. – Acest fenomen nu este, prin aceasta, mai puțin interesant. El poate fi pentru noi o cheie pentru cunoașterea raporturilor dintre ființe. Dar nu le putem explica, bineînțeles, în mod raționalist prin observarea unei mimici pe care un cal, în mod sigur, ar putea-o observa, dar un profesor conferențiar nu, și pe care acesta din urmă o admite doar ca ipoteză.

Și, în mod asemănător, copilul, atunci când dascălul și educatorul se poartă într-un mod just, se află și el, în timpul primilor doi ani și jumătate ai vieții, într-un fel de raport de percepție sufletească față de acest dascăl și copilul devine unul dintre cei mai buni imitatori. Iar sarcina care ne revine atunci nu este aceea de a voi să-l învățăm pe copil tot felul de lucruri prin intermediul voinței noastre, ci, ceea ce este mai puțin confortabil, să trăim lângă el în așa fel încât copilul să poată imita lucrul respectiv; căci copilul este receptiv față de tot ceea ce facem noi, față de felul nostru de a ne mișca. Și toate acestea, sau le imită de-a dreptul, sau le va imita, poate, mai târziu, dar el dezvoltă în sine însuși tendințele spre imitare și le imprimă în corporalitatea sa prin intermediul forțelor organice și sufletești. Și el mai este receptiv, de asemenea, la sentimentele, la gândurile noastre. Astfel încât învățarea nu poate consta, în acești primi doi ani și jumătate, decât în faptul că noi ne educăm pe noi înșine în așa fel încât să nu gândim, să nu simțim și voim în preajma copilului decât ceea ce poate fi adecvat pentru el. Aceasta se prelungește, în mod frecvent, și în anii următori, deoarece imitația persistă, în esență, până la schimbarea dinți-

lor. Atunci când suntem cu adevărat implicați în mod concret în viață, facem multe experiențe de acest fel.

Într-o zi, de exemplu, au venit la mine niște părinți dezolați, care mi-au spus: copilul nostru era până acum foarte cuminte, și uite că acum el a furat! Ia să vedem, a furat el cu adevărat? Dar sigur că da, el a furat cu adevărat, căci el a luat, pur și simplu, bani din dulapul unde mama pune întotdeauna banii, el a cumpărat dulciuri, și nici măcar nu le-a păstrat numai pentru el, ci le-a și împărțit cu alți copii. Le spun: copilul nu a furat deloc. Nu se poate spune deloc că copilul a furat! Copilul a văzut-o în fiecare zi pe mama mergând spre dulap, luând bani; copilul nu are nici o reprezentare a actului de a fura. Dar el este un imitator, copilul, și el face același lucru pe care îl vede la mama sa. El merge, așadar, și el, spre dulap și cumpără ceva. Acest lucru n-are în nici un fel de-a face cu noțiunea de a fura. Și dacă vrem ca copilul să nu mai facă așa ceva, trebuie, pur și simplu, să ne comportăm altfel în preajma lui.

Totul se reduce la faptul că, mai ales în primii doi ani și jumătate ai vieții, copilul devine ceea ce suntem noi înșine în preajma lui. Și acest lucru are drept urmare faptul că, atunci când copilul învață, de exemplu, să vorbească, să nu încercăm să-i impunem ceva cu privire la vorbire, și, înainte de toate, să nu încercăm să-i impunem voința noastră pentru a-l face să spună una sau alta; ci noi trebuie să vorbim în prezența lui așa cum ne vine în mod firesc, pentru ca el să aibă ocazia să audă vorbindu-se și noi trebuie doar să avem grijă ca ceea ce vorbim în mod firesc să fie moral. Copilul absoarbe această vorbire și se angajează el însuși pe această cale ce i se deschide.

Și dacă privim lucrurile mai îndeaproape, vedem că copilul nu va învăța niciodată să meargă prin faptul că noi facem tot soiul de încercări pentru a-l face să stea în picioare etc. Mai târziu, la orele de gimnastică, va veni vremea și pentru așa ceva. În ceea ce privește învățarea mersului, se poate întâmpla cu ușurință ca prin asemenea manevre neîndemânatice, dacă încercăm, de exemplu, să-l punem pe copil să stea în picioare și să-l facem să meargă prea devreme, se poate să demolăm sistemul nervos al copilului pentru tot restul vieții. Noi îl facem pe copil să observe că omul adult stă în picioare. Fiind un imitator, va începe, cu siguranță, el însuși, la momentul potrivit, să stea în această poziție. Noi trebuie să privim neapărat ființa umană, când ea intră în viață, drept o ființă care imită și să organizăm educația tocmai în acest sens.

Desigur, de aici decurg multe neplăceri şi dvs. veţi obiecta: există, totuşi, copii cu care nu mai ai cum s-o scoţi la capăt, care îţi urlă în urechi de dimineaţa până seara şi care îţi găuresc timpanul sau care au, sub o altă formă, nişte proaste maniere, cum se spune. Şi, desigur, împrejurările exterioare ale vieţii te obligă să iei, la rândul tău, nişte măsuri exterioare, pentru a evita ca copilul să provoace stricăciuni din cauza proastelor lui maniere. Dar aceste măsuri nu fac parte cu adevărat din educaţie. Este neplăcut să auzi un copil urlându-ţi în urechi toată ziua, dar, dacă ne comportăm, totuşi, în preajma lui aşa cum v-am descris adineaori, comportarea noastră va pătrunde în forţele sale sufleteşti-spirituale profunde care au încă nişte intime afinităţi cu forţele organice şi aceasta se va manifesta mai târziu. Ce se află la originea acestor urlete sau a altor caracteristici, se va dovedi a fi o consecinţă a organizării sale, dacă observăm în mod obiectiv lucrurile. Ele provin din ceva care trece o dată cu copilăria, desigur, nu forţele intense ale urlatului, ci tendinţa de a exterioriza aceste forţe tocmai prin urlete. Căci este adevărat că ceea ce se exteriorizează, de exemplu, în timpul copilăriei sub forma forţelor urlatului are o anumită intensitate. Dacă ne educăm copilul prin ceea ce suntem noi înşine în aşa fel încât el să devină o fiinţă morală, aceste forţe ale urlatului din prima sa copilărie se vor exterioriza mai târziu sub forma unor forţe intensiv morale. Adultul va face dovada, mai târziu, a unei puternice intensităţi morale, care în copilărie se manifesta sub forma unor urlete puternice. Bineînţeles, dacă suntem imorali în prezenta lui, fie şi numai în gândire, atunci aceste forţe ale urlatului se vor exterioriza şi ele mai târziu sub forma unei intensităţi imorale.

Dar, datorită acestor explicaţii, vom putea aprecia în mod just despre ce este vorba. Şi esenţialul este ca noi să nu ne lăsăm antrenaţi, de exemplu, de un fals instinct – în realitate, nu e chiar un instinct, ci o obişnuinţă dobândită din cauza anumitor prejudecăţi –, aşa cum o fac unele doici şi bone de copii încă needucate, dacă îndrăznesc să spun astfel, care arată copilului ceea ce el nu trebuie de fapt să imite absolut deloc, deci, să nu încercăm să ne comportăm noi înşine în mod infantil şi să ne prostim în faţa lui, să folosim un limbaj cât se poate de infantil. Copilul îşi va traduce de la sine, conform posibilităţilor lui, ceea ce spunem noi. Îl jignim pe copil când, de exemplu, ne prefacem în mod special vorbirea. Căci copilul vrea să-l imite pe cel care se află în preajma lui, cu care se află într-o anumit relaţie, în ceea ce acesta face în mod firesc. Dar copilul refuză, de

fapt, în interiorul său, tot ceea ce este înscenat de voința educatorului, cum ar fi, de exemplu, limbajul infantil, naiv, pe care l-am adopta în prezența lui. El este obligat să suporte acest limbaj, dar simte față de el o profundă antipatie interioară, care îi provoacă, de fapt, pentru întreaga viață ulterioară, o slăbiciune a digestiei. Astfel încât multe simptoame care duc, mai târziu, în cursul vieții, la diagnosticul de slăbiciune digestivă își dezvăluie adevăratele cauze atunci când aflăm că această persoană a avut în primii ani de viață o bonă care se fandosea.

Iată, deci, câteva principii care sunt necesare pentru prima treime a primei mari perioade a vieții, pentru primii doi ani și jumătate ai copilăriei.

Când copilul a atins aproximativ vârsta de doi ani și jumătate, organizarea capului a ajuns la punctul în care partea corpului forțelor plăsmuitoare, a corpului eteric, care este ocupată în timpul acestor primi ani ai copilului cu modelarea acestui cap, se eliberează. Iar această eliberare este întâmpinată de un alt proces de eliberare care se petrece treptat și care se referă, până la cinci ani, la corpul eteric al pieptului. Respirația, circulația sanguină se eliberează acum până la un anumit punct de forțele eterice care se mai aflau în ele. Iar în copilul care a învățat de-acum să vorbească, și care a învățat să meargă, vedem acum unindu-și acțiunea ceea ce s-a eliberat din organismul capului sub formă de forțe sufletesc-spirituale care încep să vibreze în armonie cu ceea ce se eliberează treptat în organismul pieptului. Și acest lucru apare în formarea specifică a acestei memorii vii de copil pe care o vedem dezvoltându-se tocmai acum, începând cu mijlocul celui de-al treilea an și până în jurul vârstei de cinci ani și care acționează mai ales în ceea ce tocmai v-am descris adineaori: formarea, dezvoltarea acestei ciudate imaginații a copilului.

Această interacțiune dintre memoria modelată de forțele sufletești și imaginația modelată de forțele sufletești trebuie să fie luată în considerare în mod cu totul special de către dascăl și educator în această perioadă a vieții. Căci copilul este și rămâne o ființă care imită. Și, în particular în ceea ce privește memoria în formare, facultatea amintirii, trebuie să ne fie clar faptul că trebuie să-l lăsăm cât mai mult posibil pe copil în voia lui, că nu e bine să-l învățăm ceva pe copil în timpul acestei perioade a vieții, contând pe faptul că el o să-și amintească ce l-am învățat. El trebuie să asimileze ceea ce vrea el să-și amintească, orientându-se în mod absolut

liber spre ceea ce vrea el să-şi amintească. Mai ales să nu facem cu copilul, la această vârstă, nimic care să semene, mai mult sau mai puţin, cu nişte exerciţii de memorie! Acela care îi impune unui copil între doi şi cinci ani ceva care tinde să-i cultive facultatea de atenţie şi memorie nu ţine seama de un aspect pe care-l putem observa atunci când examinăm cursul vieţii în ansamblul ei.

Întâlnim mulţi oameni care ne spun, când au ajuns la vârsta de patruzeci ani sau mai mult, că îi dor picioarele sau braţele, că au reumatism. Aceasta poate proveni, desigur, din tot soiul de cauze; dar există şi nişte cazuri, în mod absolut sigur, în care, dacă mergem destul de departe cu examinarea cauzelor, ajungem să constatăm că acest reumatism, aceste dureri în membre, provin dintr-o supraîncărcare a memoriei în aceşti primi ani ai copilăriei.

Trebuie să spunem, desigur, că legăturile dintre fenomenele vieţii sunt cu adevărat foarte complicate şi că numai cel care se străduieşte să încerce să cunoască aceste legături dintre fenomenele vieţii poate, dacă vrea să fie educator sau, în general, dacă vrea să îndrume fiinţa în devenire, să dezvolte în sine şi iubirea adevărată, care este, totuşi, cel mai bun şi chiar singurul mijloc de educaţie.

Dar mai trebuie să avem grijă de imaginaţia copilului, căci ea vrea să se aplice unor obiecte exterioare, adică jucăriilor sau diferitelor jocuri cu alţi copii. Tot ce încearcă copilul să facă în cadrul jocului este să pună în acţiune această formă specială de imaginaţie pe care o posedă între doi ani şi jumătate şi cinci ani. Cel care are un fel de dar al observaţiei pentru aceste lucruri poate prevedea, după tendinţele particulare pe care le dezvoltă copilul în timp ce se joacă, multe aspecte ale dispoziţiei sufleteşti ulterioare, ale caracterului său etc.; din felul în care se joacă copilul se poate citi în ce măsură o fiinţă umană se va dovedi competentă într-o direcţie sau alta. E vorba, pur şi simplu, de a ne cuceri cu adevărat o înţelegere pentru ce anume trebuie să-i aducem imaginaţiei copilului drept hrană. Diferitele epoci o fac în funcţie de modurile particulare în care înţeleg ele acest lucru.

Nu ştiu dacă aşa s-a întâmplat şi în Vest, dar în Europa Centrală apăruse într-o anumită epocă o adevărată epidemie: se făceau cadou tuturor copiilor cutii cu cuburi de construit, mai ales la Crăciun. Ei trebuiau să construiască o oribilitate oarecare, asamblând diferitele forme de cuburi, nişte elemente izolate în formă de paralelipiped. E ceva ce acţionează în

realitate foarte profund asupra copilului la această vârstă, tocmai asupra evoluției activității imaginative, căci aceasta dezvoltă simțul atomismului, al materialismului, aceasta dezvoltă facultatea de a constitui un întreg pe baza unor elemente izolate, în timp ce acționăm în sensul adevăratei vieți practice atunci când la această vârstă favorizăm nu facultatea intelectuală, facultatea de a asambla elementele, facultatea de a construi pornind de la atomi, ci imaginația vie și activă din punct de vedere interior a copilului care tocmai acum s-a eliberat de o muncă tot atât de activă, tot atât de vie din punct de vedere interior: modelarea plastică a creierului. Trebuie, așadar, să încercăm să facem ca această imaginație să intre cât mai puțin în niște contururi rigide și încheiate.

Să presupunem că avem două persoane care trebuie să educe niște copii între doi ani și jumătate și până la cinci ani. Una dintre ele – se poate ca ea să-l iubească mult pe copil – îi dă acestuia, dacă e vorba de o fetiță, o păpușă, o "păpușă frumoasă", care, dacă este posibil, are nu doar obrajii pictați și păr, ci care are, poate, și niște ochi care clipesc, care mișcă capul; cred că unele păpuși chiar și vorbesc. Așadar, ea dă această păpușă fetiței. Copilul nu mai are ce să producă pe baza imaginației sale, care năzuiește să întâlnească ceva mobil. Închidem această imaginație între barierele străvechi ale unei forme care mai este, pe deasupra, și o oribilitate. Cealaltă educatoare, care are, poate, ceva mai mult simț pentru aceste lucruri, ia o batistă veche care nu-i mai folosește la altceva, îi face sus un nod cu un capăt de ață pentru a face să apară ceva ce seamănă cu un cap, îl pune, eventual, pe copil să deseneze două puncte negre sau și alte puncte care figurează ochii, nasul, gura, și copilul – deoarece aceasta îi stimulează imaginația, deoarece el mai poate face ceva, deoarece aceasta nu-i îngrădește imaginația în niște forme, în niște contururi precise, are astfel în interior o viață mult mai activă, și mai intimă, decât cu pretinsa păpușă frumoasă. Jucăriile trebuie să lase cât mai mult posibil curs liber imaginației. Și cum intelectul nu înseamnă imaginație, a asambla tot soiul de lucruri nu este deloc ceea ce-i convine calității speciale a imaginației copilului de această vârstă.

Este întotdeauna de preferat ceea ce trezește sentimentul unei vieți interioare. O carte cu poze, de exemplu, cu niște personaje decupate, nu urâte, ci pictate cu gust, pe care le putem face să se miște în partea de jos datorită unor sforicele, astfel încât aceste personaje să săvârșească tot felul de acțiuni, să facă schimb de mângâieri sau de lovituri și cu care

copilul să poată crea, pe baza a ceea ce vede, drame întregi, este o jucărie extraordinar de bună pentru un copil. Iar jocurile libere în care copiii evoluează liber între ei nu trebuie, nici ele, să fie închise strict în niște cadre, ci să meargă cât mai mult posibil în sensul liberei imaginații a copilului. După cum vedeți, aceste lucruri decurg dintr-o cunoaștere adevărată a ființei umane și ne asimilăm ceea ce este necesar și pentru practica vieții atunci când luăm parte la o adevărată muncă de instruire și educare.

Când copilul se apropie de vârsta de cinci ani, partea corpului său eteric care asigură viața organizării respirației, a circulației sanguine, s-a eliberat. Iar partea corpului forțelor plăsmuitoare care se afla ancorată în organismul metabolismului și al membrelor se străduiește treptat ca până la schimbarea dentiției să se degaje din acesta. Astfel, încep deja să se însufletească, încetul cu încetul, pe planul sufletesc și spiritual, aceste forțe care, de fapt, nu se nasc pe deplin decât după împlinirea vârstei de șapte ani și pe care, din acest motiv, le vom studia ulterior în mod separat. Dar ele își trimit deja lumina în această a treia și ultima parte a primei mari perioade a vieții. Tocmai prin forțele sufletesc-spirituale care se eliberează în pieptul său devine copilul accesibil îndemnurilor și mustrărilor, devine accesibil pentru ceea ce provine de la autoritate, de la ceea ce trebuie să credem. Înainte, copilul nu este înclinat să creadă, nu are simțul lucrurilor pe care trebuie să le facă, ci doar simțul imitării.

Nu putem da copilului decât în jurul vârstei de cinci ani noțiunea datoriei morale. Dacă luăm în considerare faptul că copilul este, în această perioadă a vieții sale și până la schimbarea dentiției, o ființă care imită și nu ajunge decât treptat să-și cucerească o folosire încă limitată a imaginației și a memoriei, a credinței sale morale, a sentimentului de respect față de autoritatea adultului, mai ales față de cea a educatorului cu care se află el în legătură, atunci noi educăm în mod just pe baza stării de spirit pe care ne-am cucerit-o printr-o asemenea înțelegere și, în orice caz, la această vârstă, încă nu-l vom instrui pe copil. Și în această privință, este foarte dureros pentru mine să constat că a fost deja instituită vârsta de șase ani drept vârstă a școlarității obligatorii. De fapt, ei n-ar trebui să fie aduși la școală decât la șapte ani. Am fost foarte mulțumit – mă puteți acuza, dacă vreți, de barbarie –, când, în niște familii de antroposofi, copiii nu știau la opt ani nici să citească, nici să scrie; căci nu trebuie să-l facem pe copil să ingurgiteze la această vârstă precoce a vieții ceea ce nu

poate fi stăpânit decât mai târziu, când va avea forțele necesare pentru accasta și fără a-și ruina organizarea fizică.

În zilele următoare vă voi relata cum încercăm noi să conducem educația copiilor când ei ne sunt aduși la Școala Waldorf, fără ca ființa umană să sufere prejudicii. Pentru început, vă voi prezenta mâine, în chip de introducere, locul în care se desfășoară munca Școlii Waldorf, în cuvinte, bineînțeles.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONFERINȚA A VIII-A
Dornach, 30 decembrie 1921

Aș vrea să fac următoarea remarcă: datorită liniei pe care am urmat-o în considerațiile noastre, mă văd obligat să mă îndepărtez azi puțin de desfășurarea prevăzută în program și să vă vorbesc, în primul rând, mai ales despre organizarea exterioară a Școlii Waldorf. Din considerațiile de până acum, veți fi tras concluzia că ideea Școlii Waldorf este aceea că, în sensul cel mai strict al cuvântului, planul școlar, obiectivele de educație și, în general, întreaga organizare a școlii decurg, ca să spunem așa, din niște forțe fizice, sufletești și spirituale care se ivesc în ființa umană în decursul vieții. Acest lucru a necesitat o organizare absolut specială a Școlii Waldorf și această organizare se îndepărtează în multe privințe de ceea ce apare astăzi ca ceva obișnuit.

Este important în primul rând să instruim și să educăm într-un sens economic, aș zice, al forțelor sufletești. Azi, învățământul este foarte îmbucătățit în sistemul de educație tradițional și de aceea el nu acționează într-un mod destul de concertat asupra copilului în curs de creștere. Iată despre ce este vorba. Presupuneți că vrem să tratăm cu copilul la școală un subiect care trebuie să constituie pentru acest copil o achiziție care să-i rămână pentru tot restul vieții. Voi lua un exemplu care se află și în programa școlară obișnuită, și anume în domeniul istoric. Să presupunem că vrem să tratăm cu copiii epoca reginei Elisabeth cu tot ceea ce face parte din ea și că îi învățăm pe copii în legătură cu această epocă. Veți recunoaște că putem să facem acest lucru vorbind timp de șase luni la orele de istorie despre caracteristicile acestei perioade elisabethane. Dar putem proceda și altfel. Iată cum putem proceda: ne asimilăm mai întâi, ca profesor, în cursul unei perioade metodice, un sentiment nuanțat pentru faptele care intră în discuție pentru această perioadă. Unele fapte au o anumită greutate; dacă le cunoaștem, dacă le lăsăm să acționeze asupra sufletului nostru, ele se imprimă cu ușurință în suflet și celelalte fapte vin de la sine să se grupeze în jurul lor. Și putem, în anumite cazuri, când, în calitate de profesor, ne stăpânim cu adevărat subiectul, ca, în momentul în care urmează să-l tratăm la școală, să transmitem copiilor în trei sau patru ore – nu exagerez – nu numai ceea ce le-am transmite altfel în șase

luni, ci putem chiar să le transmitem mult mai mult, astfel încât copiii să păstreze o impresie durabilă a acestor lucruri pentru toată viața.

Cine și-a cucerit odată o viziune de ansamblu a tot ceea ce trebuie să învețe copiii, va admite fără dificultate ce vreau să spun aici. Căci ceea ce copiii ar fi trebuit să fi învățat deja în cursul celui de-al cincisprezecelea an al lor, în condițiile actuale ale civilizației, este ceva care, așa cum apare acesta în mod obișnuit sub forma unei acumulări de cunoștințe, nu a fost în nici un caz realizat. Nu a fost realizat nicăieri, dar se procedează ca și cum ar fi fost realizat și mai ales planurile școlare și obiectivele de învățământ sunt stabilite ca și cum ar putea și ar trebui să fie realizat.

Se pune problema ca, în sensul ideii de Școală Waldorf, întreg învățământul să fie organizat în așa fel încât, cu ajutorul celor mai simple mijloace, să fie oferite copiilor cât mai multe lucruri posibil în cel mai scurt timp posibil, în așa fel încât copilul să nu piardă niciodată vederea sufletească interioară de ansamblu, nu mă refer aici la vederea de ansamblu conceptuală, ci la vederea de ansamblu pe care el o trăiește din punct de vedere interior în sufletul său.

Veți înțelege, desigur, că aceasta impune profesorilor niște cerințe deosebite. Și am convingerea, de exemplu, pe baza a ceea ce numesc învățământ economic în privința forțele sufletești, convingere pe care mi-ar plăcea s-o formulez într-un mod clar și limpede – ea nu este, poate, realizată întotdeauna într-un mod tot atât de clar și limpede –, dar mi-ar plăcea s-o exprim în acest mod clar și limpede: dacă vrem să transmitem într-o jumătate de oră copilului o materie oarecare într-un mod economic care să fie și just, fără ca copilul să sufere vreun prejudiciu, avem nevoie, în calitate de profesori, de o pregătire de cel puțin două sau trei ore pentru a face din toate acestea un ansamblu organic înzestrat cu o viață interioară cu care trecem pragul școlii și intrăm în clasă. Un asemenea principiu de educație pretinde, așadar, mult din partea profesorilor, e sigur. Dar acesta este însuși lucrul care impune cele mai mari cerințe și trebuie, pur și simplu, în măsura posibilului, ca ele să fie satisfăcute.

Dar acest lucru cere ca instruirea și educația să fie organizate și repartizate într-un mod cu totul special, atunci când vrem să facem să devină realitate această idee fundamentală a pedagogiei și didacticii, atunci când în fața noastră se prezintă o asemenea misiune cum este aceea de a organiza Școala Waldorf din Stuttgart. Aș dori acum să vă descriu în linii mari această organizare, fără a justifica deja, pentru astăzi, detaliile –

acesta va constitui subiectul considerațiilor ce vor urma imediat –, dar aș vrea mai întâi pentru astăzi să vă dau, ca să spunem așa, o privire de ansamblu a modului în care se desfășoară în realitate lucrurile în Școala Waldorf.

Dascălul pătrunde, așadar, dimineața în clădirea școlii, după ce s-a pregătit temeinic în felul indicat. Copiii sosesc, vara, puțin mai devreme, în jurul orei opt, iarna, ceva mai târziu, și, după ce ei s-au adunat în clase, fiecare dascăl, bărbat sau femeie, începe în clasa lui, pentru a-i face pe copii să se concentreze, printr-un text ritmat care are legătură, pe cât posibil, cu un conținut universal uman sau și religios, care este recitat în cor de întreaga clasă, fie sub formă de cuvinte, fie sub formă de cântec, dar care are totodată caracterul unui fel de rugăciune. Putem face apoi să urmeze o rugăciune adevărată: în Școala Liberă Waldorf, detaliile sunt întotdeauna lăsate în întregime la alegerea individualității diferiților profesori.

Atunci începe ceea ce se numește învățământul principal, acest învățământ principal care, în învățământul tradițional, este decupat în numeroase secvențe diferite. Acest principiu al economiei forțelor sufletești, asupra căruia am atras atenția, face necesar, când îl gândim până la capăt, să ne îndepărtăm în mod radical de ceea ce se numește de obicei folosirea timpului. Pentru învățământul principal nu avem folosirea timpului în sens obișnuit, ci, timp de patru sau șase săptămâni, în funcție de ceea ce cere un subiect sau altul pentru a fi condus cu bine până la capăt, copilul primește în clasă un învățământ în primele două ore ale dimineții, între care poate fi plasată – și chiar trebuie să fie plasată, pentru copiii mai mici – o recreație. Deci, se tratează timp de patru până la șase săptămâni un subiect de geografie sau de aritmetică. La sfârșitul acestor patru până la șase săptămâni, se începe un alt subiect, căruia i se consacră timpul necesar, dar care nu este întrerupt în permanență de altceva, care este prevăzut pentru buna folosire timpului.

Astfel, i se aduce copilului, sub formă de perioade, pe parcursul întregului an, într-un mod economic în privința forțelor sufletești, ceea ce trebuie să conțină planul școlar, conform principiilor corespunzătoare vârstei sale, astfel încât să nu i se impună mari cerințe, în sensul ca copilul să aibă vreo clipă sentimentul că îi este greu să urmărească subiectul. El nu trebuie să aibă niciodată acest sentiment. În natura sa interioară, învățământul trebuie să fie organizat în așa fel încât copilul să nu aibă

vreodată sentimentul că are dificultăți în a progresa, ci el trebuie să aspire mereu să treacă efectiv de la un aspect la altul. Și, prin aceasta, copilul nu este, de fapt, niciodată tentat să considere un subiect ca întrerupt, ci poate întotdeauna să-l pună în legătură cu ceva.

Se înțelege, de altfel, de la sine că atunci când se apropie sfârșitul anului școlar, înainte de vacanță, prezentăm din nou în fața sufletului copilului, într-un fel de recapitulare, tot ceea ce a fost predat, așa cum am arătat adineaori, în diferitele epoci din timpul anului – putem să facem acest lucru legând în mod armonios materiile între ele.

Așadar, tot ceea ce constituie învățământ principal propriu-zis face parte din această categorie. Și avem grijă întotdeauna să transmitem copilului, în timpul acestor patru până la șase săptămâni, ceva care să formeze un întreg și care, desigur, pentru că este un întreg, îi oferă ceva pe care el îl duce apoi cu sine în viață sub forma în care el trebuie să ducă lucrurile în viață.

Reflectați, așadar, la aceasta: dacă vrem să purtăm de grijă așa cum trebuie membrelor copiilor, vom evita să-i îmbrăcăm cu niște haine care i-ar putea stânjeni în creșterea lor. Vrem să purtăm de grijă corporalității exterioare a copilului, în așa fel încât ființa umană să se poată dezvolta în toată libertatea până la vârsta cea mai avansată, conform principiilor creșterii care se află în el. Trebuie să facem tot atât de mult pentru tot ceea ce aparține sferei sufletești-spirituale. Dacă dăm copilului niște reprezentări încheiate, cu contururi clare, ele nu mai pot crește o dată cu câmpul vieții umane. Reprezentările, sentimentele, impulsurile de voință pe care i le dăm pentru drumul vieții trebuie să fie tratate ca și membrele ființei umane. Ele nu trebuie să fie înveșmântate în definiții abstracte rigide, pe care să le rețină în memorie, astfel încât să aibă și la patruzeci și cinci de ani aceeași noțiune despre un lucru pe care a primit-o la opt ani – la fel de puțin cum am putea avea la vârsta de patruzeci și cinci de ani degetul mic exact la fel constituit cum era el pe când aveam opt ani! E vorba de edificarea organismului copilului, chiar în plan sufletesc, în așa fel încât diferitele sale membre să poată să crească cu adevărat, e bine să nu-l învățăm niște lucruri atât rigide și fixe, încât el să gândească și să simtă și la vârsta de patruzeci și cinci de ani despre un anumit subiect la fel cum gândea și simțea despre acesta la opt sau la nouă ani. Dar acest lucru nu este posibil decât dacă noi predăm copilului lucrurile în modul

economic pe care l-am indicat adineaori, în ceea ce priveşte forţele sufleteşti

Restul dimineţii este consacrat unor materii mai libere. – Desigur, e pentru mine ceva oribil să folosesc cuvântul "materie", dar el a devenit, pur şi simplu, uzual. – Şi aici, limbile străine vii, joacă, înainte de toate, rolul cel mai important. Aceste limbi străine vii sunt practicate încă de la intrarea copiilor la şcoală, atunci când ei au şase, şapte ani, deoarece ele trebuie să devină într-un mod cu adevărat practic parte integrantă a vieţii copilului, şi să fie practicate în aşa fel încât copilul să intre cu adevărat în viaţa limbii străine şi să se evite, aşadar, ca învăţarea limbii străine să treacă prin limba maternă.

Desigur, aşa cum este în momentul de faţă situaţia, când avem în faţa noastră nişte copii ceva mai mari decât vârsta la care ei au învăţat limba maternă, învăţarea unei alte limbi trebuie să fie organizată puţin diferit. Şi aşa trebuie să fie, tocmai dacă ţinem seama de perioadele de vârstă. Dar copiii trebuie să se unească cu limba respectivă în aşa măsură, încât ei să nu fie tentaţi mereu să traducă pe ascuns atunci când ei exprimă ceva în limba străină. Trebuie să se evite total acest principiu al traducerii. Dacă trebuie, aşadar, să-l învăţăm pe copil un cuvânt sau o serie de cuvinte, să zicem, în cazul cel mai simplu: masă, fereastră, cuvântul "masă" nu trebuie să fie pus în relaţie cu cuvântul limbii materne, ci cu masa reală, sau cuvântul "fereastră", cu fereastra reală. Limba străină este predată în legătură directă cu lucrul, cu obiectele, astfel încât copilul să înveţe mai întâi să vorbească, apoi să traducă, în măsura în care traducerea se dovedeşte profitabilă, într-un caz sau altul.

Putem remarca, fără îndoială, că evitând gramatica şi tot soiul de alte lucruri care se predau de obicei, ajungem la ceva pe care copiii îl primesc într-un spirit absolut viu. – Diferitele aspecte vor constitui obiectul consideraţiilor din zilele următoare, când vom vorbi despre perioadele de vârstă. Pentru moment, vreau mai curând să ofer o privire de ansamblu asupra dispoziţiilor exterioare.

Tot în acest moment este plasată o materie ce trebuie considerată a fi deosebit de importantă: lucrul manual; şi, în parte, ceea ce este numit de obicei munca în atelier. Conform principiului Şcolii Waldorf, care, după cum se ştie, cuprinde în aceeaşi clasă băieţi şi fete, lucrul manual este predat în acelaşi fel, atât pentru băieţi, cât şi pentru fete. Şi este o mare bucurie să vezi, în orele de lucru manual, băieţi şi fete tricotând, croşe-

tând sau făcând împreună alte munci manuale. Putem, pe baza practicii şcolare, să dăm asigurarea că, deşi băiatul se alege de pe urma tricotatului un pic cu altceva decât fetiţa, băiatul se alege, totuşi, cu un mare folos din această muncă şi că, înainte de toate, el o face cu mare bucurie. Faptul că copiii lucrează împreună este deosebit de rodnic pentru evoluţia de ansamblu a fiinţei umane, aşa cum am arătat până acum – voi reveni şi asupra acestui subiect mai în detaliu. În munca de atelier, de astă dată fetele sunt cele care trebuie să facă exact acelaşi lucru pe care-l fac băieţii, munci destul de dure, prin care se are în vedere dibăcia, dezvoltarea îndemânării fiinţei umane.

Apoi, în cadrul acestor ore de la sfârşitul perioadei de dinainte de amiază, se situează ceea ce s-ar putea numi obiect de învăţământ legat de o concepţie despre lume. Vedeţi dvs., Şcoala Waldorf, şi de altfel orice şcoală care ar fi luat naştere din mişcarea antroposofică, nu ţine absolut deloc să predea copiilor antroposofia, sub forma sub care există ea în prezent. Ea consideră chiar că această idee este cât se poate de aberantă. Căci despre antroposofie, aşa cum se prezintă aceasta în zilele noastre, s-a vorbit mai întâi unor oameni adulţi, uneori chiar bine încărunţiţi. Astfel, ea are o asemenea configuraţie, atât în opera scrisă, cât şi în modul în care li se prezintă fiinţelor umane, încât are forma potrivită când li se vorbeşte unor adulţi, tocmai când ne adresăm unor adulţi. Ar trebui, aşadar, să consider ideea de a voi să inoculezi copiilor, într-un fel sau altul, ceea ce se găseşte în "Teosofia" mea sau în cartea mea "Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?" ca fiind una dintre cele mai aberante. Nu poate fi deloc vorba de aşa ceva, căci, predându-i ceva care nu este absolut deloc adecvat vârstei sale, l-am face – scuzaţi-mi această expresie oarecum trivială –, l-am face pe copil să se caţere pe pereţi, cum se spune la noi. E ceva ce el, fireşte, n-ar putea să facă, dar ar exista în el dorinţa să se caţere pe pereţi.

Nu e vorba, aşadar, să introducem în şcoală, ca atare, ceea ce este în zilele noastre un conţinut antroposofic, ci e vorba de faptul că antroposofia, aşa cum se ştie, nu este o teorie, nu este o concepţie teoretică despre lume constând doar din idei, ci este un sistem de viaţă care se adresează fiinţei umane integrale. Atunci când învăţătorul, antroposof, ajunge la şcoală, el şi-a cucerit o anumită îndemânare şi el mânuieşte o artă pedagogică şi didactică şi această artă pedagogică şi didactică este ceea ce contează.

Şcoala Waldorf trebuie, aşadar, să fie o şcoală care procedează conform unei metode şi această metodă trebuie să fie extrasă din concepţia antroposofică despre lume. Lucrurile sunt de-aşa natură că atunci când îţi asimilezi o asemenea concepţie despre lume care este o practică a vieţii, atunci nu devii un teoretician care se îndepărtează de lume, ci un om plin de îndemânare. Desigur, nu voi afirma că toţi aceia care fac parte din mişcarea antroposofică îndeplinesc condiţiile ideale în această privinţă. Nu aşa stau lucrurile. Mai cunosc în cadrul mişcării antroposofice mulţi domni care nu sunt în măsură – iertaţi-mi expresia cam dură – ca atunci când le cade un nasture de la pantaloni să-l coasă ei înşişi la loc după toate regulile artei. Evident, nu poţi fi un om complet dacă nu ştii să faci acest lucru. Şi, înainte de toate, mai lipseşte foarte adesea şi starea de spirit care s-ar putea exprima astfel: nu poţi fi un filosof dacă nu eşti în stare, atunci când este nevoie, să-ţi repari tu însuţi cizmele. – Desigur, m-am exprimat într-un mod puţin cam exagerat, dar veţi înţelege ce vrea să însemne asta.

Acela care vrea să facă o afirmaţie teoretică trebuie să se afle din plin în sânul vieţii, mai mult decât acela care este, de exemplu, croitor sau pantofar sau inginer sau ceva asemănător. Mi-ar plăcea să spun aşa: nu i se poate ierta cuiva să spună ceva teoretic, decât dacă persoana respectivă este înzestrată cu un simţ practic în viaţă. Altfel, tot ceea ce este exprimat sub formă de idei devine curând ceva care nu are, de fapt, prea mult de-a face cu această viaţă. Prin faptul că profesorii introduc în acest fel practica de viaţă antroposofică în şcoală, ei trebuie să devină capabili, în calitate de artişti, să găsească întotdeauna ceea ce este just, exact măsurile care trebuie să fie luate în funcţie de modul în care se manifestă copilul. Şi atunci instinctul acţionează cel mai bine, în fiecare caz în parte, atunci când introducem în şcoală întregul stil al unui artist în domeniul educaţiei şi al instruirii. Acest lucru nu este realizat, de fapt, într-o măsură prea largă, în viaţa exterioară.

Vă rog să nu consideraţi ceea ce am spus adineaori drept nişte cuvinte care ar urmări să atace pe cineva. Cel care intră în zilele noastre la şcoală trebuie să simtă foarte clar el însuşi, în modul cel mai dur, ceea ce am spus: pentru că nu poate face altfel, el trebuie să se considere mai curând o victimă a epocii sale. El nu poate face altfel, fie şi numai din simplul motiv că a cunoscut martiriul liceului şi al universităţii. Dar, în practica învăţământului, contează ca în fiecare moment să poţi face altceva, în

funcție de ceea ce îți arată copilul că trebuie să faci. Dar așa se educă oare în lumea largă? În lumea largă se educă știindu-se dinainte: trebuie să faci asta, trebuie să-l înveți pe copil acest lucru. Aceasta îmi dă adesea impresia că copilul, atunci când ne plasăm în acest punct de vedere educativ, nu are absolut deloc nevoie să fie prezent în ceea ce se face cu el. Cu principiile actuale de educație, ar putea fi confecționate foarte bine niște cópii din carton ale copiilor când intră la școală, și să se ia față de aceste cópii exact aceleași măsuri determinate dinainte care se iau în prezent în privința copiilor reali.

Nu vrem, desigur, să creăm o școală pentru a răspândi o concepție despre lume, așa cum s-ar putea crede cu ușurință, când auzim spunându-se din exterior: antroposofii au întemeiat o școală; ci e vorba de a face ca antroposofia să pătrundă în practica pedagogică.

De aceea, mi-a fost relativ indiferent să las, pur și simplu, în seama diferiților reprezentanți ai confesiunilor religioase tradiționale ceea ce este lucrul cel mai înalt în ceea ce privește concepția despre lume, și anume, concepția religioasă despre lume. Și astfel, instruirea religioasă catolică a fost încredințată, pur și simplu, preotului catolic, instruirea protestantă, pastorului protestant. Nu avem nici o îndoială în legătură cu faptul că prejudiciile pe care ei le-ar putea pricinui n-ar putea fi reparate prin altceva. Dar chestiunea s-a prezentat în așa fel încât, atunci când prietenul nostru *Emile Molt*[10] a întemeiat la Stuttgart Școala Waldorf, majoritatea copiilor erau în primul rând copii din rândul proletarilor care lucrau la uzina sa. Erau în mare parte copii din familii care nu făceau parte din sânul nici unei Biserici, copii care, dacă s-ar fi dus la o altă școală, n-ar fi luat parte la nici un fel de instruire religioasă, ar fi crescut fără religie. Pentru acești copii, a apărut nevoia, atât în privința copiilor înșiși, în măsura în care acest lucru poate să se ivească la niște copii, cât și la părinții copiilor, de a avea, totuși, ceva de acest fel și noi a trebuit atunci să instituim pentru acești copii instruirea noastră religioasă liberă. Tot așa cum instruirea protestantă este realizată de către un pastor protestant, instruirea catolică este realizată de către un preot catolic, la fel, acest instruire este realizată de către profesorii noștri care se consideră, în raport cu planul școlar, profesori de religie autorizați. În acest fel este realizată o instruire religioasă antroposofică. Și noi am reușit ca acest instruire religioasă antroposofică liberă să constituie ceva extrem de pro-

mițător tocmai pentru copiii de muncitori, dar astăzi și pentru mulți alți copii.

Și aici intervine o dificultate deosebită: căci antroposofia pe care o avem este adecvată adulților, și profesorul, atunci când realizează instruirea religioasă antroposofică, este obligat, în zilele noastre, să încerce să găsească, cu mare greutate, niște conținuturi pentru ceea ce vrea să trateze cu copiii. Concepția antroposofică despre lume trebuie să fie mai întâi turnată într-o formă în care să poată fi prezentată copilului. Și noi lucrăm în multe feluri la această adaptare, la o concepție despre lume modernă și care să țină seama de spiritul uman în cazul copilului. Și este în mod efectiv necesar să apreciem în profunzime cum acționează asupra copilului, de exemplu, simbolurile pe care trebuie să le folosim și cum intră în considerare niște imponderabile. Despre acest lucru urmează să vorbim îndată.

Dvs. veți înțelege că o școală cum este Școala Waldorf, chiar dacă trebuie să urmeze în general principiul de a face să se parcurgă planul școlar, obiectivele școlare referitoare la ceea ce există drept cunoaștere a ființei umane, nu poate, totuși, să fie instituită la modul ideal. Trebuie să facă cele mai diverse compromisuri, căci este cu adevărat imposibil să instruiești și să educi azi un copil, în mod absolut exact, conform unui ideal abstract, de exemplu conform ideii de Școală Waldorf. El s-ar găsi plasat în viață în așa fel încât nu s-ar putea adapta, pur și simplu, la viață. Este relativ ușor să critici în modul cel mai variat viața epocii prezente. Multe lucruri pot să nu ne placă la ea și ne putem complace în critici, unele mai pertinente și mai spirituale decât altele, referitor la tot ceea ce ar trebui să fie altfel. Dar nu putem educa niște ființe umane care, atunci când părăsesc școala și intră în viață, nu au altceva decât simțul de a critica ceea ce nu are sens în viață. Oricât de imperfectă ar putea viața să pară, unei critici intelectuale abstracte, trebuie să ne integrăm vieții. Trebuie, desigur, să dăm drumul unor elevi Waldorf în viață – altfel Școala Waldorf n-ar avea nici un sens –, după ce am ținut seama de ceea ce face din ei niște ființe umane mai mult decât se ține seama de acest lucru în epoca actuală, dar nu trebuie să facem din ei niște ființe străine de viața epocii lor, în așa fel încât ei să devină doar niște critici meschini străini de viață. Iată ce vreau să spun. Și de aceea a trebuit încă de la început să facem compromisurile cele mai diverse, chiar și în ceea ce privește pla-

nul şcolar şi obiectivele învăţământului. N-am putut întreprinde decât ceea ce era posibil. Din acest motiv, eu am redactat încă de la întemeiere un memorandum[34] care a fost apoi prezentat autorităţilor şcolare şi care exprima aproximativ acest lucru: de la intrarea copilului la şcoală, de la şase sau şapte ani, până la încheierea vârstei de nouă ani, deci, aproximativ, până la sfârşitul clasei a treia, învăţământul pe care-l primeşte copilul în raport cu diferitele perioade de vârstă, este determinat, în modul cel mai liber posibil, de ceea ce considerăm noi a fi just. Repartizarea materiei de învăţământ, stabilirea obiectivelor şcolare, sunt lăsate mai curând la libera apreciere a învăţătorului sau, mai curând, a colegiului de profesori care este instituit şi acţionează absolut în calitate de reprezentant al şcolii. De altfel, se acordă o mare importanţă faptului ca nu doar fiecare profesor să-i cunoască pe copii, ci ca între colegiul profesorilor şi copii să se poată crea nişte legături diverse, care să se reverse şi asupra unor momente când nu se fac cursuri, şi ca un copil sau altul să se ducă să ceară sfat unui profesor care i se pare potrivit etc. E o adevărată bucurie să vii la Şcoala Waldorf şi să vezi cât de încrezători se simt copiii faţă de profesorii lor în pauze şi chiar şi atunci când nu sunt cursuri.

Aşadar, în timpul acestei perioade care se întinde între vârsta de şase, şapte ani şi până la vârsta de nouă, zece ani, învăţământul se desfăşoară conform acestui principiu. Dar ne străduim, totodată, să facem în aşa fel încât, la sfârşitul clasei a treia, fiecare copil să fie în măsură să intre în clasa a patra la o altă şcoală. Astfel încât copilul nu este plasat în afara vieţii, ci i se oferă ceva în plus faţă ceea ce primesc alţii, fără ca aceasta să-l împiedice, totuşi, să găsească contactul cu viaţa aşa cum este ea pretutindeni.

Avem grijă, de asemenea, ca după împlinirea vârstei de nouă ani, din clasa a treia, până la vârsta de doisprezece ani, la sfârşitul clasei a şasea, învăţământul să respecte în mod riguros principiul ca copilul să fie din nou capabil, la încheierea vârstei de doisprezece ani, să poată intra la o altă şcoală, aproximativ în clasa a şaptea, şi s-o poată continua în bune condiţii. A trebuit să facem un compromis, pentru că nu vrem să fim fanatici, ci vrem să fim oameni care să ţină seama de viaţa practică în raport cu aspiraţiile Şcolii Waldorf. Şi atunci când ajunge, la vârsta de paisprezece ani, la sfârşitul şcolii primare, copilul trebuie să poată intra în clasele corespunzătoare ale liceului clasic sau modern etc., în aceste fru-

moase institute care există, în așa fel încât se ține seama în mod real de ceea ce am indicat adineaori.

Or, noi ne străduim să continuăm edificarea Școlii Waldorf – după ce am întemeiat mai întâi o școală primară completă în care există copii până la vârsta de paisprezece ani împliniți, noi adăugăm în fiecare an o nouă clasă –, până ce vom ajunge în punctul în care ajung tinerii când au terminat liceul clasic sau modern și vor, așadar, să intre la universitate sau la o școală superioară.

Trebuie să organizăm aici ansamblul educației și al instruirii în așa fel încât tinerii să poată să-și treacă ceea ce în Austria se numește examen de maturitate iar în Germania Abitur (termenii echivalenți cu bacalaureatul – n. t.). În alte țări, toate aceste frumoase lucruri au alte nume. Dar, în orice caz, copiii trebuie să fie conduși destul de departe pentru a putea intra apoi la universitate. Noi nu avem încă posibilitatea de a întemeia proprie noastre universități, căci tot ceea ce facem în această direcție are pretutindeni un caracter absolut privat. Nici un stat nu ne-ar autoriza să eliberăm, în universitățile pe care le-am întemeia, niște diplome valabile pentru niște examene care n-ar avea loc; căci, desigur, noi n-am organiza nici un fel de examene.

Așadar, noi suntem constrânși să ne ajustăm planul școlar real al Școlii Waldorf făcând niște compromisuri și nu e absolut deloc cazul să negăm acest fapt. Dar important este să introducem în acest cadru cât mai mult posibil din spiritul pe care l-am caracterizat mai sus. Atunci când am întemeiat Școala Waldorf, dat fiind faptul că am întemeiat-o imediat ca școală cu toate clasele, noi am primit, firește, copii ce proveneau din tot felul de clase. Și am avut din abundență ocazia să vedem la elevii noștri Waldorf roadele disciplinei atât de severe din aceste școli. Avem acum în urma noastră experiența a ceva mai mult de doi ani de disciplină Waldorf. Voi vorbi, de asemenea, despre detaliile disciplinei Waldorf. Am făcut experiența disciplinei Waldorf, care constă, în cea mai mare parte, în faptul că noi am abolit disciplina și noi putem scoate în evidență, de exemplu, un lucru pe care aș vrea să-l menționez aici drept simptom.

Acum câteva săptămâni, trebuia să punem piatra de fundație la o clădire de o anumită importanță – căci până atunci noi funcționam în localuri provizorii. Această punere a pietrei de fundație făcea necesară, după părerea mea, prezența copiilor. Or, așa se întâmplă în viață, totul durează

mai mult decât a fost prevăzut şi astfel toţi copiii erau deja prezenţi în momentul când noi abia începeam să facem primele preparative pentru depunerea acestei pietre de fundaţie. Trebuia ca eu să mă întâlnesc mai întâi cu Colegiul de profesori şi alte câteva persoane. Or, toţi copiii erau deja prezenţi. Trebuia să ne întâlnim în ceea ce se numeşte sala de întruniri, sala profesorală. Ce să facem cu copiii? Administratorul şcolii a spus, pur şi simplu: să-i ducem pe copii în clasele lor. Ei se află acum în situaţia de a putea fi lăsaţi liniştiţi în clase, ei vor fi cuminţi şi vor face ceva fără să ne deranjeze.

Astfel, în comparaţie cu disciplina foarte problematică care o precedase pe a noastră, noi ajunseserăm, în felul nostru, să suprimăm disciplina, în aşa măsură încât noi îi puteam lăsa pe copii în clase, fără ca ei să ne deranjeze câtuşi de puţin. Desigur, trebuie să luăm acest lucru fără a fi prea chiţibuşari; poate nişte urechi nervoase ar fi, totuşi, deranjate, dar nu face nimic. Nişte copii care nu deranjează nişte urechi nervoase nu au, de regulă, o disciplină prea bună. Se dovedeşte, de altfel, că prin acţiunea imponderabilă a unui asemenea mod de a conduce şcoala, se întâmplă, desigur, multe lucruri, evident prezente, dar şi ele sunt ţinute în mână prin practica educaţiei.

S-ar părea – poate aţi auzit deja spunându-se – că de obicei în diferitele şcoli se practică tot soiul de pedepse. A fost nevoie, desigur, la început, să experimentăm oarecum în mod ocazional, pentru a găsi modul just de a proceda. Şi astfel, unul dintre profesori, în ziua când a venit să discutăm pe această temă, a putut da această informaţie drăguţă pe care o să v-o relatez. El a vrut mai întâi să încerce efectul pe care-l au pedepsele de un anumit gen asupra copiilor: era vorba, într-o perioadă în care copii cunoscuseră deja un anumit timp disciplina Şcolii Waldorf, tocmai de o clasă care conţinea nişte podoabe absolut teribile. Aceste podoabe făcuseră ceva – aşa îi putem numi pe aceşti pierde vară get-beget – făcuseră, aşadar, ceva rău şi trebuia să fie pedepsiţi, cam după modelul folosit în celelalte şcoli. Ei trebuiau să fie reţinuţi la şcoală, cum se spune, să rămână după cursuri şi să facă în acest timp nişte exerciţii. Şi, în timp ce această pedeapsă trebuia să fie aplicată câtorva elevi din clasă, iată că au venit toţi ceilalţi, spunând că voiau şi ei să rămână după ore şi să facă exerciţii, căci aritmetica este ceva atât de formidabil.

Vedeţi că noţiunea de pedeapsă suferise aici o totală metamorfoză. Ea devenise cu totul altceva, la care întreaga clasă se supunea cu adevărat.

Acestea sunt realmente niște lucruri pe care nu le obții dacă le cauți cu tot dinadinsul, în mod direct, ca să spunem așa, ci ele se oferă ca o consecință atunci când restul este el însuși cultivat în mod just. Știu că în viața exterioară pot fi nutrite, cu siguranță, niște neliniști în privința multor aspecte ce țin de disciplină.

Astfel, eu am fost o dată în măsură să observ într-un mod extrem de limpede rolul foarte important pe care îl joacă contactul firesc ce se stabilește între dascăl și elev prin diferitele dispoziții de caracter ale elevilor și ale dascălilor sau educatorilor. Putem, într-adevăr, spune: în funcție de modul în care dascălul trece dimineața pragul școlii, în funcție de faptul că copiii simt față de el simpatie sau antipatie, toate acestea fac ca copii să profite sau nu de învățământ. Și ne putem întreba ce este mai de folos: un dascăl neglijent, care nu are nici cel mai mic principiu just de educație, sau un dascăl care vrea să aplice niște principii pedagogice și didactice excelente, extraordinar de juste, dar abstracte și care nu se revarsă în practica vieții. Avem astăzi asemenea principii cu duiumul. Nu am spus în derâdere despre ele că sunt pline de spirit, putem chiar discuta despre un asemenea calificativ, dar când intră în clasă un dascăl neglijent, indolent, care, cu toate acestea, răspândește din întreaga sa ființă iubire pentru clasa pe care o are, copiii poate că nu vor deveni, desigur, foarte inteligenți, dar ei vor duce în viață ceva mai de folos decât atunci când un profesor care le stârnește prin întreaga sa ființă antipatie intră în clasă cu niște principii de educație excelente și vrea să predea copiilor materia sa. Putem constata atunci că tocmai din cauza acestor principii excelente de educație, dacă viața dascălului stârnește antipatie, copiii vor avea de suferit, pentru întreaga lor viață ulterioară, de ceea ce se numește astăzi nervozitate excesivă.

Toate aceste lucruri pot și trebuie să fie discutate, atunci când iei în serios arta instruirii și educației. Și de aceea m-am trezit într-o bună zi cu un caz special, care va fi, desigur, apreciat nu de puțini ca fiind ceva abominabil. Într-o zi, pe când mă aflam chiar la școală, mi s-a povestit că un băiat dintr-o anumită clasă nu putea fi adus la o comportare normală, că el făcuse tot soiul de fapte rele și că profesorii clasei nu mai știau cum să procedeze cu el. L-am chemat pe băiat la mine și am vrut să văd ce se petrece, de fapt, cu acest băiat. Vă puteți imagina că în multe școli într-un asemenea caz ar fi aplicată o corecție serioasă sau poate o pedeapsă ceva mai dură sau ceva de acest fel. Ei bine, l-am examinat cu grijă pe băiat și

rezultatul a fost că eu am făcut ca el să fie transferat în clasa superioară; aceasta a fost pedeapsa pe care a primit-o. Ei bine, de atunci n-am mai auzit pe nimeni plângându-se de el. Dascălul său confirmă că acum el este un băiat model. Se pare că acum totul este în ordine şi acesta e lucrul care contează, la urma urmei.

Vedeţi că esenţialul este să ai o privire justă asupra interiorităţii copilului şi asupra naturii copilului. Între acest băiat şi dascălul clasei nu se putea stabili o legătură, şi cum inteligenţa acestui băiat permitea să fie trecut în clasa superioară, căci nu exista clasă paralelă, trebuia să iau această măsură. Să-l fi transferat într-o clasă inferioară, i-ar fi pricinuit un grav prejudiciu.

Aşadar, dacă în toate aceste aspecte luăm în considerare binele şi dezvoltarea fiinţei umane, aceasta ne conduce spre practicarea justă a instruirii şi educaţiei. Şi de aceea trebuie să prezentăm întotdeauna faptele particulare în chip, aş zice, de simptom. Şcoala Waldorf, nu vrem deloc să negăm acest lucru, se bazează, cu siguranţă, în multe domenii, pe nişte compromisuri; dar în cadrul ei educăm şi instruim în sensul unei adevărate cunoaşteri a fiinţei umane, în măsura în care acest lucru este posibil în zilele noastre.

În acest fel, dimineaţa este ocupată în modul pe care vi l-am indicat adineaori şi trebuie să inserăm aici multe materii, de exemplu şi predarea limbilor clasice, pentru motivul ce decurge, de asemenea, din faptul că noi trebuie să-i aducem pe elevi, fete şi băieţi, la nivelul universităţii. Tocmai în cazul acestei predări ar trebui să se ţină seama în mod cu totul deosebit de economia de forţe sufleteşti. Predarea limbilor latină şi greacă este situată şi ea în timpul orelor din cursul dimineţii.

Orele de după-amiază sunt apoi consacrate obiectelor legate de organizarea fizico-etherică: gimnastica, euritmia şi ceea ce face parte din elementul artistic sub forma sa specifică. Vom vorbi despre aceste materii în zilele următoare, cu ocazia diferitelor cazuri. Elementul artistic joacă, aşadar, un rol absolut esenţial tocmai în ansamblul învăţământului nostru din cadrul Şcolii Waldorf.

Se ţine seama neapărat ca tot ceea ce este, ca să spunem aşa, educare şi instruire intelectuală să fie tratat cu copiii în orele din cursul dimineţii şi doar după ce s-a terminat cu acestea se propun copiilor, în cursul după-amiezei, nişte activităţi care se adresează organizării fizico-eterice, în măsura în care ei n-au dat frâu liber acestor activităţi în timpul recreaţii-

lor din timpul dimineții. Și după ce a avut loc această educație mai mult fizică și din domeniul gimnasticii, nu-l facem pe copil să revină la o activitate intelectuală. Am arătat deja că acest lucru ar exercita o acțiune distructivă asupra vieții; căci, în timp ce copiii cultivă tocmai ceea ce are legătură cu organizarea fizico-eterică – vom oferi detalii în zilele ce urmează –, un element suprasensibil inconștient lucrează în copil și capul nu mai este capabil, după ce s-a consacrat acestei activități de educare a corpurilor fizic și eteric, să revină la munca intelectuală. A intercala, de exemplu, o oră de gimnastică în restul perioadei de instruire, chiar dacă nu e vorba de o oră întreagă, și a crede că poți obține, datorită acestei schimbări, un anumit rezultat în ceea ce privește instruirea, este ceva absolut eronat. Caracterul omogen care este conferit instruirii de dimineață și activității de după-amiază se dovedește a fi extraordinar de benefic pentru evoluția ființei umane. Când facem pretutindeni în acest fel legătura cu ceea ce este uman, tocmai atunci se instaurează, în modul cel mai bun cu putință, la ființele pe care trebuie să le educăm, și afinitățile umane, tendințele umane profunde.

Am spus deja că și noi am fost obligați să oferim un fel de instruire religioasă antroposofică pentru copii. Dar în curând s-a ivit și o altă necesitate, referitoare tocmai la această instruire religioasă antroposofică, și noi a trebuit să instituim un fel de slujbă de dimineață, care are ceva dintr-un cult și la care copiii participă cu o mare fervoare religioasă /evlavie/. Elementul cultic care se apropie de ființa umană sub formă de imagini este cu adevărat ceva care pătrunde, prin intermediul a ceea ce vedem, în interior, în sentimentul religios. Și astfel, acest mic serviciu cultic celebrat în fiecare dimineață cu copiii acționează asupra interiorității copiilor în sensul unei extraordinare aprofundări.

Acesta a trebuit să dobândească o formă extinsă pentru momentul plecării din școală. În restul Germaniei, există obiceiul ca copiii să fie aduși la confirmare – sau comuniune solemnă –, această confirmare fiind semnul unei maturități pentru viață, marcat printr-o slujbă în cadrul căreia, de-a lungul unei ceremonii, este dată o instruire. Și noi am instituit ceva asemănător pentru copiii care au terminat școala primară și acest lucru a făcut, și el, copiilor, o impresie extraordinară și mai ales durabilă, așa cum s-a putut deja constata.

Astfel că, printr-o asemenea practică de instruire și educare care se bazează pe o cunoaștere a ființei umane, multe lucruri cărora, de altfel,

nu li se acordă atenție se dovedesc necesare. Un exemplu: în Germania, copiii primesc, la sfârșitul anului școlar niște certificate. Niște certificate trebuie să le dăm, pentru ca să poată duce cu ei ceva acasă pentru vacanță. Dar noi am fost obligați, totuși, să luăm față de aceste certificate o atitudine absolut specială. Trebuie să mărturisesc că mi-ar fi extraordinar de dificil să fac ceva bun în cadrul Școlii Waldorf, dacă ar trebui să folosesc pentru certificate modelul german. N-aș putea-o face din următorul motiv: n-am reușit niciodată să fac deosebire între un rezultat "satisfăcător", "aproape satisfăcător", "suficient", "aproape suficient", "abia suficient" etc., ceea ce trebuie, în plus, să fie tradus în cifre, astfel că în Germania multe certificate școlare au acest aspect: de o parte se află materiile, apoi, alături, citim $4^{1/2}$, 3, 3-4 (în Germania, notele se eșalonează de la 1 – cea mai bună – la 6 -- cea mai puțin bună. – n. t.) etc. N-am reușit niciodată în toată viața mea să înțeleg acest soi de legături oculte! De aceea, a trebuit să dăm o formă absolut diferită certificatelor școlare.

La sfârșitul anului, copilul primește, desigur, un certificat când pleacă în vacanță. Dar el găsește aici un fel de imagine de oglindă creată de profesor într-un mod absolut individual pentru fiecare copil, ceva de natură biografică ce se întinde pe tot parcursul anului și s-a văzut că întotdeauna copiii îl primesc cu o mare satisfacție. Ei citesc în acesta propria lor imagine, care a fost realizată cu întreaga bunăvoință necesară, dar fără a adăuga culori născocite, sub o formă care, de exemplu, ar înfrumusețea lucrurile într-un fel sau altul. Ei îl acceptă cu o profundă satisfacție. Apoi urmează un text ritmat, absolut individualizat pentru fiecare copil, pe care fiecare copil îl găsește scris în certificatul său. Și acest text ritmat constituie un fel de maximă de viață pentru anul următor. E o modalitate care, după părerea mea, și-a dovedit deja utilitatea și care și-o va dovedi și în continuare, chiar dacă pe alocuri putem s-o calificăm, cu ajutorul unei expresii devenite curente în Germania ultimilor ani, drept un succedaneu de certificat.

Ei bine, grație acestei practici din Școala Waldorf, copiii sunt, de fapt, mulțumiți că sunt la școală și putem vedea un simptom al plăcerii lor de a veni la școală – eu povestesc cu plăcere anecdote, pentru a caracteriza cu ajutorul simptoamelor – în ceea ce mi-a relatat într-o zi o mamă a unui elev: băiatul meu nu s-a putut obișnui niciodată să-mi dovedească, în vreun fel oarecare, tandrețea sa. Acum, el este la Școala Waldorf, a par-

curs întregul an şcolar, a plecat în vacanţă; vacanţa s-a terminat şi, când vacanţa era pe sfârşite şi i s-a spus băiatului, care era încă destul de mic, că se poate întoarce la şcoală, ei bine, a fost pentru prima dată când băiatul meu m-a îmbrăţişat. – Era, oricum, un simptom a ceea ce pătrunde în inima copiilor care sunt educaţi în spiritul iubirii faţă de fiinţele umane, datorită cunoaşterii fiinţei umane, şi care rămân aici şi datorită certificatelor pe care le primesc şi a altor lucruri asemănătoare.

Voiam să vă vorbesc astăzi despre aceste lucruri care sunt legate, aş zice, de organizarea exterioară a Şcolii Waldorf, să vă prezint, ca să spunem aşa, Şcoala Waldorf ca atare, înainte de a continua să descriu aspectele particulare. Am considerat acest lucru necesar şi a trebuit să mă îndepărtez, în acest punct, de programul stabilit iniţial, conform căruia ar fi trebuit să ajungem astăzi la descrierea perioadei de vârstă a copilăriei ce urmează imediat după schimbarea dentiţiei. Vom recupera mâine. Dar voiam să pot insera descrierea ce urmează în cadrul exterior, practic, care a fost constituit pentru Şcoala Waldorf.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONFERINȚA A IX-A
Dornach, 31 decembrie 1921

În ființa umană se petrece o transformare importantă când a ajuns la vârsta schimbării dentiției. În viața umană, această schimbare a dentiției nu este doar un eveniment fizic, ci atunci întreaga ființă umană trece printr-o metamorfoză. Acela care vrea să devină un artist în domeniul educației și instruirii trebuie să fie capabil să însoțească în mod competent etapele acestei metamorfoze. În perioada dintre schimbarea dentiției și pubertate, acel corp pe care l-am numit în expunerile anterioare corp eteric, corp subtil al forțelor plăsmuitoare, se eliberează, în ceea ce privește unele dintre funcțiile sale. Înainte de acest moment, el este cufundat, prin funcțiile sale, în organizarea trupească, fizic-organică, dar, începând cu această perioadă, el începe să funcționeze într-un regim sufletesc. Dar, tocmai prin aceasta, elementul fizic-eteric al ființei umane începe să fie perceput și din interior cu totul altfel. Înainte, pentru ființa umană lucrurile se petrec în așa fel încât, dintr-un anumit punct de vedere, am putea spune că are dreptate concepția materialistă. Concepția materialistă vede în ființa umană o sumă de procese materiale, iar în elementul sufletesc-spiritual vede ceva care iese din acest element fizic-eteric, legat de el, așa cum iese flacăra din lumânare. Pentru copilul foarte mic, până la vârsta schimbării dentiției, acest lucru este aproape exact. În această perioadă, tot ceea ce este sufletesc-spiritual acționează în așa fel încât este constituit, de fapt, din niște procese fizic-eterice, iar toate procesele fizic-eterice sunt, totodată, niște procese sufletesc-spirituale; la copilul mic, întregul ansamblu este condus de cap, în ceea ce privește felul în care copilul își modelează plastic corpul. Această perioadă se încheie în momentul în care – la cap – începe să iasă a doua serie de dinți. Atunci, forțele care înainte erau active în cap trebuie să înceteze să mai fie tot atât de active; activitatea sufletesc-spirituală coboară mai mult în regiunile inferioare ale trupului și trece în ritmul respirației și al inimii. Înainte, aceste forțe se revarsă din abundență, consumându-se în activitatea de modelare a creierului, și coboară continuu înspre partea inferioară a organismului, și ele acționează creând forme plastice, intervin în mod direct în substanță, în materia ființei umane. Ele produc niște procese în substanță.

În momentul schimbării dentiției, lucrurile nu se mai petrec în acest fel. Anumite forțe devin acum mai mult de natură sufletesc-spirituală și ele nu mai intervin decât în mișcările care se manifestă în ritmul inimii și al respirației. Ele nu mai acționează atât de mult în sânul proceselor materiale ca până acum, ci, dimpotrivă, acționează asupra sistemului respirației și al circulației, fără legătură cu elementul corporal. Putem constata acest lucru la organismul însuși, căci ritmul respirator, pulsul, devin mai puternice la această vârstă. La această vârstă, copilul are o dorință interioară, o nevoie instinctivă de a simți acest element sufletesc-spiritual care, încetul cu încetul, devine în el autonom, desigur, într-un mod inconștient, instinctiv, sub formă de ritm, de măsură, dar de ritm și de măsură care se desfășoară mai întâi în propriul său trup. Și el năzuiește cu adevărat să simtă desfășurându-se acest ritm, această măsură, în propria sa ființă trupească. Trebuie să avem grijă să dăm o formă ritmică, să facem să intervină măsura, în tot ceea ce oferim copilului după schimbarea dentiției, pentru ca astfel să răspundem nevoilor profunde ale copilului. În calitate de profesori și educatori-artiști, trebuie să putem trăi, într-un anumit fel, în ritm, în măsură, pentru ca acestea să se răsfrângă asupra copilului și copilul să se simtă în elementul său.

Dar în acest moment mai începe și altceva. Dacă ritmul respirator și ritmul circulator nu sunt tratate la această vârstă în mod just, le distrugem, într-un fel, pentru întreaga viață și multe stări de boală sau de slăbiciune ale organelor ritmului respirator și circulator provin dintr-o educație greșită în perioada vârstei școlare. Sub acțiunea diferită a corpului său eteric, a corpului forțelor plăsmuitoare, copilul se transformă și el în această perioadă, astfel că membrele i se lungesc acum foarte mult, viața mușchilor și a oaselor, viața scheletului, joacă în această perioadă un rol deosebit și vrea să se adapteze la viața respirației și a circulației. Copilul crește în această perioadă în așa fel încât mușchii intră în vibrație, în parte într-un mod absolut considerabil, cu ritmul respirator și cu cel circulator, astfel că întreaga ființă a copilului tinde să ia un caracter muzical. În timp ce copilul era înainte activ modelându-și propriul corp, el începe acum să devină muzician, un muzician inconștient, care își orientează activitatea spre interior. Esențialul este ca noi să știm, când îl primim pe copil la școală, că avem de-a face în ființa lui cu un muzician inconștient. Și trebuie să răspundem dorinței copilului, care vrea să-și trateze propria sa organizare în același fel cum se comportă, de exemplu,

un violonist față de o vioară nouă, la care sunetul își croiește drum conform cu organizarea ei proprie de-a lungul ventrelor și nodurilor vibrațiilor. /termeni din fizică: *ventru* = punct, linie sau suprafață a unui sistem de unde staționare la care amplitudinea vibratorie este maximală (în opoziție cu *nodul*) – vezi *Petit Larousse illustré 1989* – n. t./ Numai că la ființa umană totul este, bineînțeles, creștere; vioara, riscăm, cel mult, s-o distrugem de tot; dar, când e vorba de ființa umană, acesteia riscăm să-i imprimăm, până în forțele ei vitale, niște principii de creștere greșite, care ar putea apoi să se dezvolte și să se amplifice continuu și să acționeze în mod distrugător pentru toată viața.

Din momentul în care ne-am angajat pe calea unei cunoașteri a ființei umane care să fie eficace pentru pedagogie și pentru instruire, vom vedea că acest caracter general pe care vi l-am indicat adineaori se extinde asupra întregii perioade școlare, începând cu schimbarea dentiției și până la pubertate, dar că această perioadă a vieții se subîmparte, la rândul ei, în trei perioade diferite, care se deosebesc foarte clar una de alta. Prima perioadă durează de la schimbarea dentiției până pe la sfârșitul celui de-al 9-lea an de viață, a doua până pe la vârsta de 12 ani, iar a treia de pe la 13 ani până la pubertate.

Tocmai sprijinindu-ne pe ceea ce simte copilul în interiorul lui în mod muzical vom putea dobândi o viziune justă asupra felului în care se deosebesc aceste trei perioade ale vieții copilului una de alta. În prima perioadă a vieții, cam până pe la sfârșitul celui de-al 9-lea an de viață, copilul vrea să simtă tot ceea ce vine spre el sub formă de ritmuri interioare, sub formă de măsură interioară care se armonizează cu ritmul respirației și al inimii și, pe această cale, într-un mod indirect, și cu felul în care se modelează mușchii și oasele. Iar atunci când acestea nu se armonizează, atunci când una nu trece în alta, ca să spunem așa, atunci omul devine, pur și simplu, un fel de infirm interior, chiar dacă acest lucru nu este vizibil imediat din punct de vedere exterior.

Până pe la 9 ani, copilul are tendința să trăiască toate lucrurile, în interiorul său, după ritm și măsură. Când copilul – și putem recunoaște foarte bine acest lucru dacă avem ochiul format pentru a putea pătrunde organizarea sufletească interioară a copilului –, când copilul aude la această vârstă muzică, el transformă tot ceea ce este muzical în măsură interioară, în ritm. El vibrează împreună cu ceea ce aude. El reconstruiește în interiorul său ceea ce percepe în exterior.

Într-adevăr, copilul mai este și la această vârstă puțin din ceea ce era el înainte. Înainte, până la schimbarea dentiției, el era, propriu-zis, într-o foarte largă măsură, organ de simț; nu un organ de simț care acționează în mod conștient, ci un organ de simț care, așa cum este, la urma urmei, cazul tuturor organelor de simț, reproduce în mod inconștient lumea exterioară. Până la schimbarea dentiției, copilul este, așa cum am explicat, un imitator absolut. – Dacă observați ochiul uman și faceți abstracție de ceea ce pătrunde în viața de reprezentare prin intermediul ochiului uman, organizarea ochiului se manifestă și ea, în sens propriu, prin faptul că lumea înconjurătoare este imitată în interior. Abia apoi viața reprezentărilor ia în stăpânire aceste cópii. Atunci, viața reprezentărilor vine să continue viața simțurilor. Copilul foarte mic este un organ de simț absolut inconștient. El reproduce în interiorul lui ceea ce percepe mai ales la ființele umane din preajma lui. Dar aceste imagini interioare nu sunt doar imagini, ci sunt, totodată, niște forțe care îl organizează lăuntric în mod plastic în substanța sa corporală.

Iar acum, când are loc schimbarea dentiției, aceste imagini care au luat naștere prin imitație nu pătrund decât în sistemul locomotor, în sistemul ritmic, ele nu vor să pătrundă decât aici. Mai rămâne, desigur, ceva sub formă de element plastic, dar acestui element vine să i se adauge un altul, care înainte nu era prezent într-un asemenea grad. Există o deosebire între felul în care se comportă copilul, tocmai cu privire la ritm și măsură, înainte și după schimbarea dentiției. Înainte, ritmul și măsura deveneau și ele, firește, niște aspecte pe care copilul le imita, dar le transforma în formă plastică. După acest moment, el le transformă într-un element muzical interior.

Și, o dată cu încheierea cel de-al 9-lea an de viață, copilul își cucerește, până la vârsta de 12 ani, o înțelegere pentru ritmul și măsura în sine, pentru melodia în sine. El nu mai vrea acum atât de mult să reproducă în interiorul său elementul ritmului, elementul măsurii. El le percepe ca atare, ca formă ce există în afara lui. Înainte, copilul simte ritmul și măsura; apoi, el începe să dezvolte o percepere, o înțelegere a acestor realități. Această fază durează, nu doar în ceea ce privește elementul muzical, ci în privința tuturor aspectelor, până pe la 12 ani.

Doar în preajma vârstei de 12 ani, și chiar cu ceva mai înainte, apare la copil facultatea de a aduce în sfera gândirii ceea ce mai înainte nu voia

decât să fie simțit, într-un mod conform cu imaginația, în legătură cu o lume muzicală, ritmică, ordonată după măsură.

Cu ajutorul clarvederii, putem observa efectele fizic-eterice corespunzătoare pentru tot ceea ce percepem în suflet. Am afirmat deja mai înainte că până acum copilul își modelează mușchii, oasele, conform cu ceea ce este în interiorul lui. Acum, pe la 12 ani, copilul începe să nu mai vrea să trăiască doar în ritm și măsură, ci el vrea ca acest sentiment al ritmului și al măsurii să ajungă în sfera abstractă a gândirii, tot așa cum în această perioadă se fortifică, treptat, tot mai mult partea mușchiului care se termină ca simplu tendon. Tot ceea ce se petrece în domeniul sufletesc-spiritual se regăsește în domeniul fizic-eteric. Și acest mod de a face să intervină viața tendoanelor, care sunt elementul de legătură dintre os și mușchi, este expresia exterioară, fizică, a faptului că acum copilul părăsește elementul legat, pur și simplu, de sentimentul ritmului și al măsurii, pentru a merge direct spre ceea ce este logic, care nu mai are nici ritm, nici măsură. În arta educației și a instruirii trebuie să ținem seama neapărat de cunoștințele pe care ni le cucerim în legătură cu natura umană.

Căci, în zilele noastre, majoritatea adulților, când se gândesc, de exemplu, la plante, la animale, luate în ansamblul lor, nu la un exemplar particular sau altul, ci în ansamblu – atunci când, de exemplu, în calitate de dascăli, trebuie să le prezinte copiilor plantele sau animalele în ansamblu –, atunci ei își amintesc de ceea ce au învățat ca botanică, ca zoologie, la o vârstă mai târzie. Dar ceea ce se află în cărțile noastre de botanică sau de zoologie este cel mai nepotrivit material de învățământ ce poate fi introdus în școală. Oricare ar fi valoarea științifică pe care ar putea-o avea – de cele mai multe ori, nici măcar pe aceasta n-o are –, acest material nu are nici o valoare pentru școală, la această vârstă.

Tot ceea ce îi predăm copilului despre plante, despre animale, trebuie s-o facem comportându-ne în realitate ca niște artiști, acordând formei armonioase a ființei plantei și raporturilor armonioase ale unei familii de plante cu o alta și, totodată, aspectelor care se manifestă și aici în domeniul ritmului, al armoniei, al sentimentului, acordând acestor lucruri o importanță mult mai mare decât cunoștințelor pe care le găsim în cărțile de botanică. În privința plantelor, de altfel, lucrurile sunt de-așa natură că această sistematică a plantelor, această clasificare a lumii plantelor, acolo unde ea apare, nu este, în fond, lucrul cel mai neplăcut; putem avea cea mai mare simpatie pentru Linné, căci el nu studiază plantele decât acolo

unde ele încetează, în partea de sus, a mai fi plante şi îşi trimit forţele în viaţa întregului Cosmos, el nu ia în considerare la forma plantei decât floarea; dar la şcoală nu putem folosi absolut deloc un asemenea soi de sistematică, mai ales în ceea ce priveşte plantele. Vom vedea în nişte consideraţii ulterioare ce trebuie să folosim.

De altfel, dascălul care merge în clasă cu cartea în mână, cu această carte în care astăzi se află, în general, decoctul a ceea ce este ştiinţific, şi care predă la şcoala primară ceea ce a învăţat el însuşi în materie de botanică şi zoologie din această carte, este, în orice caz, un dascăl groaznic. E un dascăl groaznic acela care poartă mereu cu sine această carte, în timp ce se fâţâie încoace şi încolo prin faţa primelor bănci de elevi, şi care nu-şi adună amintirile decât în momentul în care îşi predă lecţia în faţa elevilor, reîmprospătându-şi reprezentările pe care le-a dobândit la o vârstă cu mult mai avansată decât aceea a elevilor – şi, mai mult, ştiind că aşa ceva n-are nici o valoare –, reîmprospătându-şi reprezentările.

Căci este absolut necesar să învăţăm să vorbim despre plante, despre animale, într-un mod care să corespundă unei priviri de artist. Doar în acest fel facem se integreze într-un stil muzical aceste lucruri în întreaga fiinţă a copilului. Este, într-adevăr, un lucru pe care trebuie să-l avem în vedere: predarea trebuie să pornească de la elementul artistic şi nu de la elementul conceptual, nici de la o viziune abstractă, ci de la un element impregnat cu totul de artă şi de un mod artistic de a simţi viaţa. Iată lucrul de care are nevoie copilul.

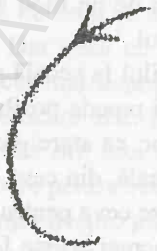
Atunci când primim copilul la şcoală şi avem misiunea de a-l învăţa, de exemplu, să scrie cât mai repede posibil, am putea fi tentaţi să-l învăţăm pe copil formele literelor, ca atare – care, trebuie s-o spunem neapărat, provin, în civilizaţia actuală, din ceva convenţional, născocit de fiinţa umană, când ea vrea să fixeze ceva pentru semenul său.

Sigur că da, numai că tocmai aceste forme ale literelor sunt un lucru cu care copilul nu are nici cea mai mică legătură, ca fiinţă umană, atunci când se află la începutul procesului de schimbare a dentiţiei şi ajunge la şcoală. Pe vremea când exista o legătură a omului cu scrisul, ce se întâmpla în acest caz? Să ne întoarcem cu gândul la nişte perioade vechi ale civilizaţiei: pe vremea când mai exista o legătură a omului cu scrisul, cei vechi îşi fixau pe tăbliţe sau pergamente nişte mici imagini care mai aveau o anumită asemănare cu ceea ce privise omul. Mai exista o legătură umană între forma pe care trebuia s-o extragi din imagine şi ceea ce se

găsea în preajma ta. Civilizația umană, în evoluția ei, a suferit acea transformare care constă în faptul că aceste forme ce încă mai luau naștere din natura umană au trecut prin toate formele intermediare posibile și au devenit ceea ce este astăzi un A sau un B sau un E, cu care nu mai putem avea astăzi, ca oameni, nici o legătură.

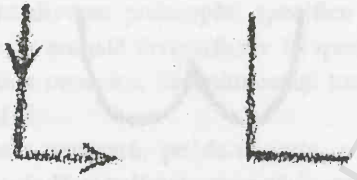
Copilul care, în tendințele sale, ne arată în multe privințe ce s-a manifestat în niște stadii anterioare ale civilizației, are nevoie să-și creeze, ca ființă umană, o legătură cu ceea ce i se pretinde voinței sale. Nu avem voie să-l învățăm, de exemplu, formele abstracte ale literelor la care au ajuns acestea astăzi. Tocmai în momentul când ființa umană ne-a fost încredințată la școală, la începutul procesului de schimbare a dentiției, trebuie să apropiem de ea, pe cale artistică, un element uman.

Dacă vrem să-l învățăm pe copil să scrie într-un mod uman, trebuie neapărat să pornim de la ce poate simți copilul ca legătură între un element pe care îl vedem și un element pe care îl vedem și care a fost produs cu ajutorul voinței – și anume scrisul. Copilul vine la școală cu nevoia instinctivă de a face niște experiențe trăite pe baza voinței. Copilul ajunge la școală, trebuie s-o spunem, cu năzuințele sale artistice și trebuie să ținem seama de aceste năzuințe, de exemplu, făcându-l să alerge pe această curbă.



Apoi, facem să ia naștere sentimentul a ceea ce simțim în interiorul nostru când alergăm în acest fel. În al doilea rând, îi atragem copilului atenția asupra faptului că el a descris această linie pe sol. Apoi, îl putem face să reproducă această linie cu mâna. Pe urmă, îl punem să alerge în așa fel încât să-și parcurgă drumul, punându-l, de asemenea, să-l reproducă iarăși cu mâna. În cadrul acestei educații artistice care ia în considerare întreg organismul, îl punem să imite acum cu mâna, în mic, ceea ce a

format întregul corp. Şi apoi, îl punem să pronunţe nişte cuvinte care încep cu L. Îl aducem în situaţia să simtă că ceea ce are un asemenea cuvânt care începe cu L drept prim sunet se regăseşte în ceea ce am făcut să apară desenând forma lui L şi nu imitându-l în mod abstract, observând că există, desigur, aici acest sunet.



În acest fel, putem trece de la ceea ce a fost simţit în mod lăuntric ca mişcare la desenarea literelor. Putem face acest lucru şi în alt mod. Doar datorită schimbării dentiţiei copilul este, din punct de vedere interior, un muzician, dar el mai este, deja din perioada precedentă, şi un plastician. Aşadar, putem face următorul lucru: ne străduim să-i oferim copilului o imagine a peştelui; îl facem apoi, încetul cu încetul, să parcurgă, pe cale artistică, această formă: şi îl aducem pe copil de la cuvântul Fisch (germ. = peşte – n. t.) la F, pe calea auzului, şi îi arătăm în mod viu legătura dintre F şi imaginea pe care am format-o pornind de la peşte. Am reprodus astfel întrucâtva procesul prin care, de-a lungul evoluţiei omenirii, a apărut F, pornind de la cuvântul Fisch.

Nu e nevoie să parcurgem întotdeauna exact drumul prin care a trecut însăşi evoluţia omenirii. Putem foarte bine să dăm frâu liber imaginaţiei

noastre; căci important nu este ca elevul să repete un aspect al istoriei autentice a civilizației, ci important este ca, întocmai așa cum s-au petrecut lucrurile în mod real, să treacă și el acum de la elementul artistic al imaginii și al desenului la forma abstractă a scrisului. Îl facem pe copil să observe că apa face valuri. Îl conducem spre această imagine

apoi transformăm treptat, încetul cu încetul, această imagine în aceasta:

trecem la cuvântul val (Welle, Woge, în germ. – n. t.), la V și facem legătura dintre val, a văluri, și semnul respectiv. Scoatem astfel din ceva familiar ceea ce este mai întâi prezent sub formă de desen și facem ca acest lucru să treacă în forma literelor.

Desigur, prin această metodă, copilul nu va învăța tot atât de repede să scrie cum este cazul de obicei. – La Școala Waldorf, noi am organizat niște întâlniri cu părinții, la care părinții vin fără copii și la aceste întâlniri se discută multe aspecte, din care părinții observă că aceste aspecte sunt consecința educației în Școala Waldorf. Mulți părinți își fac atunci tot felul de griji, deoarece copilul lor de opt ani nu știe nici acum să scrie corect. Atunci trebuie să le explicăm părinților că acest lucru e un noroc pentru copil, căci în acest fel întreaga artă a scrisului se unește mai intim cu ființa lui și într-un mod mai uman decât atunci când copilul este învățat ceva absolut străin, care este rezultatul civilizației umane și care nu are, cu siguranță, nici o legătură interioară cu copilul, dacă noi nu creăm mai întâi această legătură interioară. Firește, trebuie să mergem mereu

mai departe cu instruirea copilului; dar trebuie s-o facem într-un mod uman.

De altfel, tocmai acest lucru este neglijat în zilele noastre: a încadra un anumit domeniu al vieții în ansamblul vieții. În civilizația noastră avansată, totul s-a specializat; vedem cum toate tind spre specializare. Desigur, era necesar ca această civilizație să-i conducă pe oameni, pentru un anumit timp, spre diverse preocupări specifice unilaterale. Dar am ajuns atât de departe cu această diversificare în specialități, încât acum e nevoie, pentru salvarea omenirii, să unim iarăși toate aceste specialități cu viața în ansamblul ei.

Pentru aceasta este necesară, pe de-o parte, o cunoaștere a ființei umane care să nu excludă rezultatele cercetării spirituale. Se înșeală în privința a ceea ce se exprimă în acest sens în interiorul mișcării antroposofice acela care crede că noi ne ridicăm în mod reacționar împotriva cuceririlor recente ale civilizației noastre. Nu este deloc așa. Dar, pe de altă parte, trebuie să vedem pretutindeni în ce fel se încadrează lucrurile în viață. N-aș obiecta câtuși de puțin împotriva faptului că astăzi există mașini de scris. A scrie la mașină este, firește, și mai inuman decât a scrie formând literele în mod convențional, dar, așa cum am spus, eu nu fac propagandă împotriva scrisului la mașină –, dar trebuie să știm ce activitate se desfășoară în acest caz, pentru că tot ceea ce are loc în viață se desfășoară conform unei polarități. Și poate îmi veți ierta faptul că voi prezenta tocmai în legătură cu mașina de scris un element ce provine dintr-un domeniu superior al viziunii antroposofice, și aceasta doar pentru a vă face să sesizați ceva. Cel care nu vrea să admită că și acest lucru face parte din realitatea vieții poate să-l considere drept un fel de nebunie și să-l respingă. Dar eu vorbesc, în mod sigur, despre o realitate.

Vedeți dvs., când obișnuiești să percepi niște procese spirituale, care, de fapt, se desfășoară tot timpul în preajma noastră, exact la fel ca procesele fizice, scrisul la mașină îți face o impresie specială. E o experiență trăită aceea pe care v-o povestesc, atunci când vă spun: dacă am scris în timpul unei zile la mașină – vedeți că nu fac propagandă împotriva mașinii de scris, ci sunt mulțumit să scriu eu însumi uneori la mașină –, dacă am scris în timpul unei zile la mașină, acest lucru m-a urmărit multă vreme. Nu e vorba de faptul că ar fi ceva care mă deranjează personal, dar acest lucru m-a urmărit mult timp. Iar când vine vremea odihnei, atunci o asemenea activitate se transformă, prin percepția imaginativă,

într-o viziune asupra propriei persoane, şi această viziune apare în faţa fiinţei umane. Vezi în mod efectiv în lumea exterioară ceea ce se desfăşoară în interiorul fiinţei umane. Toate acestea trebuie să se petreacă în deplină conştienţă şi trebuie să vezi că ceea ce apare în imaginaţiune exterioară este, cu siguranţă, proiecţia a ceea ce s-a desfăşurat poate cu mult înainte sub formă de activitate organică internă. Când vezi fiinţa umană apărând în faţa ta în imaginaţiune clarvăzătoare, poţi avea în faţa ochilor, într-un mod deosebit de vizibil, ceea ce se petrece în interiorul ei: fiecare lovitură pe o tastă devine un fulger, în această percepţie obiectivă a elementului subiectiv. Şi ceea ce apare ca inimă umană este străpuns în permanenţă de aceste fulgere. Căci pe maşina de scris tastele nu sunt dispuse unele lângă altele după un principiu spiritual, ci este folosit întotdeauna principiul purei utilităţi a literelor de care ai mai frecvent nevoie ca să scrii repede. Toate acestea au drept rezultat faptul că în interiorul acestei activităţi nu mai există nici un pic de spiritualitate. Astfel încât atunci când un deget trece de la o tastă la alta, acest fapt nu doar face să apară nişte fulgere ca atare, ci, mai mult, le face să fie în dezordine. Într-un cuvânt, scrisul la maşină devine, ca fapt obiectiv, o furtună groaznică.

Ce înseamnă acest lucru? Acest lucru nu înseamnă nimic altceva decât că avem aici explicaţia faptului că există astăzi atâţia oameni care, dacă scrisul lor la maşină nu-şi găseşte antidotul, ajung să aibă o inimă slabă, mai ales atunci când sunt puşi să scrie la maşină prea devreme, la o vârstă când inima poate fi foarte afectată. Şi dacă vom scrie tot mai mult la maşină, vom vedea că şi slăbiciunile şi bolile de inimă vor deveni mai frecvente.

În acest fel sunt legate în viaţă lucrurile între ele. Nu e vorba să atacăm într-un mod reacţionar un factor de civilizaţie, ci trebuie să ne cucerim o cunoaştere a necesităţilor şi cerinţelor vieţii în ansamblul ei. Trebuie să ştim cu ce avem de-a face când recurgem la un anumit factor de civilizaţie, pentru a putea crea o compensaţie. Asemenea lucruri sunt de o importanţă cu totul deosebită pentru educatorul care vrea să fie integrat în viaţa concretă, pentru că el trebuie să situeze educaţia în contextul vieţii; este important nu doar ce facem noi cu copiii la şcoală sau în preajma şcolii; important e ca şcoala şi tot ceea ce are legătură cu educaţia să fie situat în mod just în viaţă; de aceea, cel care vrea să fie un artist în materie de educaţie şi instruire trebuie să cunoască viaţa.

În Germania, de exemplu, prima cale ferată a fost construită – era în 1835 – între Fürth şi Nürnberg. În acea perioadă, savantei comisii medicale bavareze i-a fost pusă întrebarea dacă e recomandabil sau nu din punct de vedere medical să fie construită această cale ferată. Când omenirea se află la începutul unor asemenea încercări importante pentru civilizaţie, sunt consultaţi, desigur, experţii. Atunci, comisia medicală bavareză – acest lucru a fost consemnat într-un document scris – a dat următorul sfat: în realitate, n-ar trebui să fie construite căi ferate, căci sistemul nervos al oamenilor ar suferi extraordinar de mult din cauza călătoriei pe calea ferată. Dar dacă, totuşi, ar trebui neapărat să fie construite căi ferate, atunci ar trebui, cel puţin, să fie mărginite la dreapta şi la stânga de nişte garduri din lemn, căci altfel ţăranii pe lângă care ar alerga în viteză trenurile ar putea avea foarte uşor o comoţie cerebrală.

Acesta era sfatul unei corporaţii de savanţi. Desigur, astăzi râdem de el, căci nu doar un singur sfat de acest gen a fost dat de nişte corporaţii de savanţi şi am putea adăuga la acest exemplu multe altele de acelaşi soi. Numai că, iată, orice lucru are două aspecte şi am putea la fel de bine, într-un sens mai subtil, să nu contrazicem, pur şi simplu, această comisie medicală bavareză, a cărei părere nu datează dintr-o epocă atât de îndepărtată de noi, n-a trecut de atunci nici măcar un secol, ci am putea chiar să-i dăm dreptate, dintr-un anumit punct de vedere: într-adevăr, oamenii au devenit în realitate mai nervoşi de când circulă pe calea ferată. Şi dacă am observa fiinţele umane şi am avea posibilitatea să comparăm oamenii care trăiesc după construirea căilor ferate cu oamenii care călătoreau în vechile, venerabilele şi burghezele diligenţe – am vedea că ei sunt de natură diferită. Sistemul nervos se prezintă altfel. Comisia medicală bavareză a fost, desigur, ridicolă, dar, dintr-un anumit punct de vedere, ea avea, totuşi, dreptate.

Se pune problema ca pentru anumite lucruri care apar în cadrul civilizaţiei să fie găsite neapărat şi antidoturile, pentru ca fiinţa umană, în momentul când e slăbită din exterior, să devină mai puternică în interior. Şi acest lucru nu se poate realiza decât dacă vom opune civilizaţiei noastre, care evoluează spre o specializare extremă, o artă a educaţiei coerentă şi orientată în sensul unei adevărate cunoaşteri a fiinţei umane.

Ar fi cât se poate de bine dacă l-am învăţa pe copil mai întâi să scrie aşa cum am arătat. Căci orice evoluţie a copilului porneşte de la voinţă şi această tendinţă spre ritm, măsură, porneşte de la voinţă şi trebuie să

mergem în întâmpinarea acestui imbold al voinței copilului. Facem acest lucru mai întâi prin activitate, nu prin viziune abstractă, prin reprezentare. De aceea, nu e just să-l punem pe copil să învețe mai întâi să citească și apoi să scrie. Cititul este deja o trecere de la elementul de voință la viziunea abstractă. La început, trebuie să-l învățăm pe copil, în mod artistic, să scrie, apoi să trecem mai întâi la cititul textelor scrise de mână și abia pe urmă, treptat – pentru că, desigur, trebuie s-o facem – la cititul textelor tipărite.

Vedeți dvs., când luptăm pentru a ajunge la o adevărată cunoaștere a ființei umane și când putem aplica această cunoaștere la evoluția copilului, atunci și putem citi din evoluția copilului cum trebuie să se succedă materiile pe care vrem sau trebuie să le facem în cadrul educației.

Când copilul ajunge la vârsta școlarității, el este deja apt pentru socotit. Numai că și la socotit trebuie să ținem seama de nevoile interioare ale ființei copilului. În acest domeniu, copilul este purtat de la natură spre ritm, spre măsură, spre sesizarea pe bază de sentiment a unui element armonizator. Nu răspundem acestei tendințe înnăscute dacă îi predăm copilului prin ceea ce eu aș numi metoda aditivă și dacă îl învățăm pe copil să socotească numărând.

Desigur, copilul trebuie să învețe să numere, dar a învăța socotitul numărând prin metoda aditivă nu este ceva care să se poată uni cu forțele care structurează ființa interioară a copilului. În decursul evoluției civilizației, am ajuns treptat să tratăm cifrele într-un anumit mod sintetic. Avem o unitate, o a doua unitate, o a treia unitate și ne străduim, numărând, prin adunare, să adăugăm o altă unitate, astfel încât, în timp ce numărăm, ele se află una alături de cealaltă. Așa cum ne putem convinge, copilul nu are nici o înțelegere interioară pentru un asemenea demers. Nu în acest fel s-a dezvoltat calculul, pe baza a ceea ce este, în esență, ființa umană. Desigur, oamenii au început să numere pornind de la unitate; totuși, doi nu era o repetare exterioară a unității, ci se afla în interiorul unității. Unu îl dă pe doi și doi este în interiorul lui unu. Dacă-l divizăm pe unu, îl obținem pe trei și trei se află în interiorul lui unu. Când începem să scriem – transpus în manieră modernă -: unu, nu ieșim din unitate când ajungem la doi. Când se ajungea la doi, era ceva care se forma în mod organic din interior, și doi se afla în interiorul unității; la fel, trei ș.a.m.d.

Unitatea îngloba totul şi numerele erau membre ale unităţii, care se formau în mod organic în ea.

Copilul are în el însuşi, prin elementul muzical şi ritmic al constituţiei sale, tendinţa instinctivă de a simţi lucrurile în acest fel şi, decât să începem în mod pedant printr-un fel de adunare, mai bine să procedăm astfel: chemăm un copil. Nu îi dăm trei mere plus patru mere făcându-l să înveţe să adune lucrurile împreună, ci îi dăm o grămadă de mere – desigur, dacă n-avem mere, poate fi altceva –, îi dăm o grămadă de mere. Asta are copilul la început. Apoi, chemăm alţi doi copii lângă primul şi îi spunem copilului: tu ai aici o grămadă de mere, dă-i câteva primului copil, câteva celui de-al doilea şi păstrează câteva pentru tine, trebuie ca fiecare din voi să aibă tot atât de multe ca celălalt. Îl facem pe copil să înţeleagă acest proces şi astfel îl facem să sesizeze ce înseamnă o treime din această grămadă de mere. Pornim de la un întreg şi mergem spre principiul împărţirii; nu începem prin adunare. În acest fel ajungem cu adevărat la înţelegerea copilului. La Şcoala Waldorf, datorită cunoaşterii fiinţei umane, noi nu predăm mai întâi adunarea, ci predăm mai întâi împărţirea sau scăderea şi doar după aceea trecem la adunare sau la înmulţire, refăcând în sens invers procesul conform naturii pe care l-am parcurs cu ceea ce putea fi împărţit sau scăzut; tot aşa cum ceea ce am văzut adineaori şi care este în natura împărţirii, care este conformă cu numărul, nu era ceva sintetic, ci ceva analitic, o modalitate de a merge de la întreg spre unitate.

Acestea sunt câteva exemple despre felul în care putem citi din evoluţia copilului exact ceea ce trebuie să facem la o anumită vârstă a lui. Sistemul respirator şi circulator, aşadar, întregul sistem ritmic al fiinţei umane, omul median, este reprezentantul fizic-eteric al simţirii, aşa cum capul este reprezentantul gândirii. Această simţire, acest element al sentimentului, se eliberează în mare măsură la copil în momentul schimbării dentiţiei. De aceea, şi sufletul copilului ia o formă nouă, pe care n-o poate dobândi decât prin intermediul a ceea ce este de natura sentimentului. Trebuie să ne adresăm neapărat copilului de această vârstă prin intermediul unei simţiri care îşi primeşte forma sa de la artă. Putem chiar exprima acest lucru într-un mod radical spunând: oamenii ale căror mişcări, limbaj şi chiar impresii interioare le imită copilul în mod imperceptibil înainte de schimbarea dentiţiei, nu sunt percepuţi ca atare, astfel încât el să-şi îndrepte privirea asupra fiinţei proprii a acestora, asupra fiinţei lor interioare. Până la şapte ani, copilul nu simte în profunzime o

altă ființă umană, ci o simte ca pe ceva de care el este legat, ca să spunem așa, de mâini și de picioare. El nu se separă încă de lume. În momentul schimbării dentiției, în momentul în care sistemul simțirii începe să acționeze în mod independent, prin respirație și circulație, copilul se separă de celălalt și de aceea cealaltă ființă umană devine pentru el o ființă care are o interioritate. Atunci ia naștere în copil nevoia de a-și înălța cu venerație ochii spre adult, care este mare, de a învăța să se orienteze după el prin sentiment. Simplul principiu al imitației, care se raporta la manifestările exterioare ale ființei, se transformă, după schimbarea dentiției, în alt principiu: principiul autorității, care trebuie să se dezvolte numai pe baza nevoilor naturii umane.

Sper că nu veți presupune că eu, care am scris în tinerețe, la începutul anilor '90, cartea "Filosofia libertății", îmbrățișez acest principiu bazat pe autoritate pentru perioada dintre schimbarea dentiției și pubertate din cauza unei simpatii deosebite pentru supunere în general. Dar trebuie să îmbrățișăm acest principiu, deoarece entitatea umană pretinde la această vârstă ca elementul autorității să joace un anumit rol.

Nu vom ajunge să ne folosim în mod just libertatea în cursul ulterior al vieții decât dacă am cunoscut venerația și respectul față de autoritate în perioada dintre schimbarea dentiției și pubertate. Acesta este iarăși un domeniu în care putem vedea cu prisosință cât de mult trebuie să ne dăm seama și să considerăm că învățământul trebuie să fie încadrat în ansamblul vieții sociale. Dacă facem astăzi o retrospectivă și constatăm cât de mândră este omenirea de învățământul ei modern, cât de mult îl laudă, ajungem uneori să avem niște sentimente ciudate. În Austria, unde mi-am petrecut jumătate din viață, am auzit adesea spunându-se, după 1866, că dascălul prusac a repurtat victoria.[35] După concepțiile epocii, Austria era întârziată, cu sistemul ei școlar, și nu și-a creat decât mai târziu legislația școlară. Dascălul prusac era lăudat, ca fiind acela care repurtase, în acest timp, victoria. După 1918, eu n-am mai auzit atât de des referiri, din acest punct de vedere, la dascălul prusac! Dar acesta nu e decât un exemplu despre modul în care este lăudată instrucțiunea publică modernă, în domeniile cele mai diferite.

Ei bine, astăzi noi vedem, totuși, unele din roadele acestui învățământ: viața socială haotică, ce amenință să devină tot mai haotică, și care pune instinctul de libertate în locul voinței de libertate și a sentimentului pentru libertate și oamenii au fost dezobișnuiți să apeleze în mod just la

valoarea libertății interioare. Acela care știe să observe viața poate să vadă foarte limpede legătura dintre haosul social al epocii actuale și aceste principii de educație care, desigur, pot satisface în cel mai înalt grad cerințele intelectuale care se aplică la cunoașterea naturii, dar care nu vor orienta pe calea cea bună o ființă umană luată în totalitatea entității sale. Căci trebuie să știm neapărat că viața se dezvoltă prin polarități și că ființa umană poate deveni o ființă liberă în mod just în partea ulterioară a vieții sale prin faptul că a învățat, la momentul potrivit din copilărie, să-și spună că e adevărat ceea ce dascălul sau educatorul pe care îl venerează îi arată a fi adevărat. – Sau și: acest lucru este fals, pentru că el spune că este fals. E frumos, e urât – dacă dascălul îi arată că e frumos sau urât. E bine, e rău. O dată cu schimbarea dentiției, ființa umană își cucerește un nou raport cu lumea, dar lumea trebuie să-i apară drept autoritatea care o educă, sub forma vieții sufletești pe care ea o poate simți acum ca având o existență separată de ea. Pentru această vârstă, educatorul este lumea. Trebuie să cunoască lumea în primul rând sub forma conținutului vieții educatorului, pentru a ajunge mai târziu în viață la autentica, la adevărata manifestare a libertății. De aceea, putem spune:

de la naștere până la schimbarea dentiției = instinct al imitației,

de la schimbarea dentiției până la pubertate = principiul autorității,

al autorității de la sine înțelese – nu al autorității obținute prin constrângere –, care este realizată prin imponderabilele ce creează legătura justă între copil și educator.

Și, într-adevăr, aici se manifestă niște imponderabile. Aș vrea să vă arăt, drept simptom, cu ajutorul unui exemplu, modul cum lucrează aceste imponderabile. Să presupunem că vrem să-i oferim copilului o idee, o reprezentare, despre nemurirea sufletului, ceea ce este mult mai dificil decât se crede de obicei. La această vârstă la care copilul este receptiv în special la elementul artistic al învățământului, noi nu-i putem prezenta copilului asemenea lucruri cu ajutorul unor concepte abstracte, cu ajutorul unor reprezentări sub formă de idei. Noi trebuie să i le prezentăm prin intermediul unor imagini. Și un artist în materie de educație care are o anumită slăbiciune pentru ceea ce este intelectual și orientat spre realitatea naturală, cum îi va da el copilului noțiunea de nemurire sub formă de imagini? El își va spune, dacă nu la modul explicit, cel puțin în inconștientul său: eu sunt foarte inteligent, copilul e prost; de aceea, o să inventez o imagine pentru a transmite copilului ideea de nemurire.

Crisalida din care iese fluturele este o imagine potrivită. În crisalidă este ascuns fluturele. În corpul uman se află sufletul. Fluturele iese din crisalidă. În plan vizibil, e ceva similar cu ceea ce se petrece atunci când sufletul nemuritor își părăsește trupul pentru a-și lua zborul în lumea spirituală. Pot să-l învăț pe copil acest lucru sub forma următoare: ca intelectual foarte inteligent, eu îmi fac o idee clară despre acest lucru și i-o transmit apoi copilului. – Dacă mă aflu în această dispoziție, imaginea respectivă nu va face nici o impresie asupra copilului. Copilul va primi imaginea și o va uita. Această imagine nu pătrunde destul de profund în sufletul copilului. Dar eu mai pot să mă folosesc de această imagine și în alt fel.

Într-adevăr, eu n-ar trebui să spun, în ruptul capului: eu sunt teribil de inteligent, copilul e teribil de prost. Am văzut deja, în cursul considerațiilor noastre că, într-un alt domeniu, copilul este inteligent și dascălul este prost. – Așadar, îmi pot reprezenta acest lucru într-un fel sau altul și pot crede eu însumi în această imagine. Și o concepție despre lume conformă cu spiritul mă învață să cred eu însumi în această imagine și să-mi spun: ceea ce, la un nivel superior, este procesul ieșirii sufletului din organism, este, pe un plan inferior, același lucru, numai că ceva mai simplu și perceptibil cu ochii. Ceea ce se petrece în realitate în cazul crisalidei și al fluturelui nu este născocit de gândirea mea, ci este înscris în creațiune de către înțelepciunea originară a lumilor și eu trebuie să văd în zborul fluturelui afară din crisalidă, care are loc în natură, o imagine a ceea ce se petrece, de asemenea, la un nivel superior, atunci când sufletul părăsește trupul. Și ajung să cred cu însumi cu ardoare în această imagine, s-o consider adevărată. Atunci, asupra copilului acționează ceva ce trebuie să socotesc a fi de domeniul elementelor imponderabile ale sufletului. Dacă îmi permit să transmit copilului ardența și căldura propriei mele credințe în imaginea pe care i-o ofer, atunci imaginea rămâne, ea îi va modela din interior întreaga ființă. În aceeași fel putem privi acțiunea autorității care se impune de la sine. Atunci va putea fi percepută acțiunea salutară și benefică a acestei autorități, a acestei ucenicii în ascultare, în ascultarea cea mai profundă. Și această autoritate nu va mai fi contestată în numele unui fals principiu al libertății.

Și astfel, totul ne arată că dascălul, artistul-educator, trebuie să apară în fața copilului ca un adevărat artist al vieții, căci după schimbarea den-

tiției copilul vine la el ca un artist plastic a cărui activitate se îndreaptă spre interior, ca un muzician a cărui activitate se îndreaptă spre interior.

Apoi, aceste facultăți se dezvoltă într-un mod special la anumite ființe, care devin genii sau virtuozi. Ele rămân. Dar copilul este un mare artist plastic inconștient, a cărui activitate se îndreaptă spre interior. Este o facultate pe care el a păstrat-o din perioada ce precede schimbarea dentiției și apoi acțiunea muzicală îndreptată spre interior se unește în mod intim cu acțiunea plastică îndreptată spre interior, iar noi înșine, în calitate de profesori, de educatori, trebuie să mergem, într-un mod viu, în întâmpinarea aceste acțiuni interioare care modelează copilul în mod artistic-plastic, în mod artistic-muzical.

Numai dacă procedăm în acest fel vom fi capabili să nu-l lăsăm pe copil să lâncezească din punct de vedere interior, ci să-l formăm, sub toate aspectele, pentru a-l conduce spre o anumită perfecțiune care să corespundă aptitudinilor sale înnăscute.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

CONFERINȚA A X-A
Dornach, 1 ianuarie 1922

Când copilul şi-a încheiat cel de-al 9-lea an de viață, atunci, între nouă şi zece ani, apare un moment important al evoluției sale. Putem caracteriza acest moment atrăgând atenția asupra faptului că nevoia de autoritate care se iveşte în copil o dată cu schimbarea dentiției este, ca să spunem aşa, nediferențiată până la sfârşitul celui de-al nouălea an. În ceea ce priveşte autoritatea, copilul nu face deosebire între ființele individuale. El ia ca atare ceea ce îi este dat ca autoritate şi simte nevoia de a se comporta în consecință. Când se încheie cel de-al nouălea an, la copil apare ceva absolut special. Începând cu acest moment, el vrea ca autoritatea să fie, într-un anumit fel, întemeiată.

Să nu înțelegeți greşit ceea ce am vrut să spun. Copilul nu începe să reflecteze, într-un mod intelectual, cam în acest fel: autoritatea este oare întemeiată sau nu? Ci în întreaga viață de simțire a copilului există ceva care acționează în aşa fel încât autoritatea trebuie să se afirme prin calitatea ei proprie, prin modul ei de a se situa în viață, prin propria ei siguranță în viață. De acum înainte, copilul are pentru acest lucru nişte antene extraordinar de sensibile, ceea ce se exprimă tocmai prin faptul că, în acest moment, în viața copilului se petrece o cotitură, chiar şi din punct de vedere obiectiv, o cotitură pe care trebuie s-o luăm neapărat în considerare, dacă vrem ca instruirea şi educația să fie sănătoase. Într-adevăr, până în acest moment, copilul se deosebeşte prea puțin de mediul său. Pentru simțirea sa, lumea şi el însuşi nu sunt decât una.

Când caracterizăm asemenea lucruri, suntem obligați să ne exprimăm într-un mod cam radical; dar eu vă rog să luați aceste formulări radicale în sensul just. Ajungem să spunem, de exemplu: înainte de încheierea celui de-al 9-lea an, pentru copil nu există, în sensul deplin al cuvântului, oameni, animale, plante, minerale, ci ființe în general. Dar, dacă ne exprimăm în acest mod radical, nu înseamnă că trebuie să proclamăm drept dogmă ideea că la această vârstă copilul n-ar putea face deosebirea dintre ființele umane şi crini; dar, dintr-un anumit punct de vedere, ceea ce am spus este exact, iar, dintr-un alt punct de vedere, în cadrul artei educației şi instruirii trebuie să avem grijă ca asemenea lucruri să nu fie luate în sens dogmatic. Însăşi viața îşi asumă această misiune, ea, care hotărăşte

totul şi care face ca nimic să nu apară cu nişte contururi precis delimitate, aşa cum i-ar plăcea pedantului.

La sfârşitul celui de-al 9-lea an de viaţă, pentru copil încetează, de exemplu, în mod evident, ceea ce este prezentat întotdeauna de către o ştiinţă imatură într-o lumină absolut greşită. Vedem cum copilul, când s-a lovit de colţul mesei, bate acest colţ al mesei. Ştiinţa spune atunci: copilul personifică masa, el o consideră o fiinţă vie, pe care trebuie s-o pedepsească. A spune aşa ceva nu dovedeşte, în nici un caz, o înţelegere profundă pentru modul în care simte copilul lucrurile, căci nu e deloc adevărat că el personifică masa. E vorba doar de faptul că el încă n-a învăţat să facă deosebire între un obiect neînsufleţit şi o fiinţă vie. În viaţa copilului nu există nici un proces de personificare, ci el mai tratează încă lumea exterioară ca pe un tot şi se situează şi pe sine însuşi în această lume exterioară fără a se distinge prea mult de ea. Iar momentul de la sfârşitul celui de-al 9-lea an dobândeşte o importanţă absolut specială prin faptul că în acest moment, care constituie o cotitură importantă a vieţii, răsar în copil nişte întrebări, nişte munţi de întrebări, am putea spune, care sunt legate, toate, de nevoia de a se distinge, pe cale afectivă, de ambianţa sa, de a se distinge, de asemenea, şi de îndrumătorul, de educatorul său.

Până acum, copilul a fost prea puţin sensibil la faptul că dascălul sau educatorul e un om neîndemânatic, care se loveşte peste tot de obiecte, căruia îi cade creta de fiecare dată când vrea s-o ia în mână, şi alte defecte asemănătoare. El este prea puţin înclinat să acorde atenţie acestui soi de lucruri, cum ar fi, de exemplu, gestul acelui predicator care la fiecare frază îşi apuca nasul între degetul mare şi arătător, ceea ce provoca râsul enoriaşilor săi. Copilul remarcă multe asemenea lucruri chiar şi înainte de sfârşitul celui de-al 9-lea an, dar ele nu intră cu adevărat în sufletul său, ele nu fac asupra sufletului său o impresie profundă. Aşadar, cine crede că el nu le observă absolut deloc, se înşeală. Dar, după sfârşitul celui de-al 9-lea an de viaţă, copilul începe să acorde atenţie tocmai unor asemenea lucruri. În cursul celui de-al 10-lea, al 11-lea an, el le acordă iarăşi mai puţină atenţie. Dar acum el le acordă atenţie şi acest lucru doar se învesmântează în mulţimea de întrebări care îi apasă sufletul în acest moment al vieţii. Nu e deloc nevoie ca aceste întrebări să fie exprimate, ele sunt, totuşi, prezente. Copilul se întreabă, în simţirea sa, dacă dascălul se comportă în viaţă cu îndemânare, dacă dascălul, înainte de

toate, este situat în viață cu un anumit sentiment de siguranță, dacă știe ce vrea, și copilul are, mai ales, un simț foarte subtil pentru întreaga stare sufletească a dascălului.

Un sceptic are asupra copilului o cu totul altă influență decât un om cu adevărat evlavios. Căci în vocea unui om evlavios se face simțit un alt timbru decât în vocea unui om sceptic. Copilul între 9 și 10 ani e atent la astfel de lucruri. Trebuie să avem aici în vedere multe aspecte individuale care intervin în viață. Un dascăl de confesiune evanghelică ortodoxă exercită, tocmai în acest moment al vieții copilului, o cu totul altă influență asupra lui decât un dascăl catolic, pur și simplu prin faptul că starea sufletească a fiecărui dascăl este alta.

Aici mai intră în considerare și faptul că acest moment al vieții se manifestă în modul cel mai divers în cadrul diferitelor rase și națiuni, și chiar la o națiune mai devreme, la alta ceva mai târziu. Acest moment se manifestă în mod individual, în funcție de copil, la unul mai devreme, la altul mai târziu, și de aceea nu putem stabili nicidecum niște reguli generale, ci putem doar să spunem: întregul tact de care este capabil dascălul trebuie să-i dea posibilitatea de a discerne cu adevărat această cotitură din evoluția copilului, așa cum, de altfel, în educație, infinit de multe lucruri depind de faptul că dascălul știe sau nu să acorde elevului o atenție justă și pătrunzătoare.

La noi, în Școala Waldorf, se acordă o mare importanță tocmai acestui lucru. În întrunirile profesorale pe care le ținem, discutăm cazul particular al fiecărui copil și încercăm, în măsura posibilului – firește, dacă școala continuă să-și mărească numărul de copii, acest lucru va face să fie necesare și alte dispoziții decât cele pe care le avem până acum –, încercăm să aflăm cât mai multe despre individualitatea particulară a copilului. Și putem afla deja multe lucruri, în special atunci când ne luăm drept sarcină studierea imponderabilelor ființei în curs de dezvoltare.

Aceste imponderabile au uneori niște consecințe surprinzătoare. De exemplu, la un moment dat, m-am străduit să observ cu atenție, pentru un anumit timp, ce se întâmplă, în clasele noastre mixte, când există mai multe fete decât băieți, când există un număr egal de fete și băieți și când sunt mai mulți băieți decât fete; în mod cu totul independent de aspectele exterioare care pot fi sesizate cu ajutorul rațiunii și care se bazează pe relațiile dintre copii, se poate observa că o clasă în care fetele sunt în majoritate e ceva absolut diferit de o clasă în care sunt în majoritate băie-

ții. Imponderabilele acționează aici în legăturile dintre ființele umane într-un mod deosebit de pregnant. Numai să nu începem să tragem din asemenea date concluziile cele mai comode. Concluziile cele mai comode ar fi să ne spunem: o, atunci nu e bine să punem împreună fetele și băieții, trebuie să-i separăm. – Dar procedând în acest fel am provoca niște prejudicii mult mai grave; dimpotrivă, e necesar să vedem cum trebuie să tratăm atunci clasa, cu toate că se întâmplă un lucru sau altul.

Esențialul este, desigur, calitatea atenției pe care o consacrăm unui anumit copil sau clasei în ansamblul ei. Și aici apar niște întrebări filosofice extraordinar de profunde. Am putut remarca, de exemplu, că dascălii învață cele mai multe lucruri dacă se integrează în mod just în predare și că predarea unui dascăl devine, în mod evident, după câtva timp, cu totul altfel decât era ea mai înainte. Și aici, un rol extraordinar de mare îl joacă niște factori inconștienți și subconștienți.

Din tot ceea ce am descris adineaori reiese că în acest moment copilul îl caută neapărat pe educator, pe dascăl, și îi pune tot felul de întrebări. Nu contează atât de mult conținutul întrebărilor, nici conținutul răspunsului dat de dascăl, ci important este faptul că, prin ceea ce aș numi elementul indefinibil care trebuie să se creeze tocmai în acest moment al vieții între copil și educator, copilul își formează în inima sa, pe cale afectivă, această părere: până acum, eu mi-am înălțat privirile spre dascălul meu; acum, eu nu mai pot s-o fac fără să știu dacă dascălul meu își înalță privirile spre ceva – oricare ar fi acel lucru – care să-și aibă temeiul, într-un fel sau altul, în viață. – Copiii deosebit de curioși îl urmăresc atunci pe dascălul lor chiar și în afara școlii și observă tot soiul de lucruri pe care le face el în afara școlii. Este de o extraordinară importanță să luăm în considerare toate acestea. Dar aspectul de care depinde totul este să observăm bine acest moment, să știm: modul în care copilul vine să vă caute acum este de-așa natură, încât ceea ce se petrece între educator și copil pretinde încredere, o încredere din ce în ce mai conștientă. Căci infinit de multe lucruri depind, pentru viața ulterioară, de felul în care ne purtăm în acest moment cu copilul. Faptul că el devine o ființă care nu are fermitate sau că va fi un om care se situează cu siguranță în lume, acest lucru depinde adesea de posibilitatea dascălului de a se comporta față de copil, în această perioadă, destul de sigur pe sine.

Și s-ar putea, desigur, pune întrebarea: dar atunci în ce fel depinde omul de ambianța sa, dacă între 9 și 10 ani el este legat într-un mod atât

de extraordinar de felul în care se comportă dascălul şi educatorul său? – Dar aceste lucruri nu pot fi clarificate fără să intrăm în examinarea unor aspecte profund legate de destinul fiinţei umane, aspectele karmice, şi acest lucru va constitui preocuparea ultimelor noastre întâlniri. Pentru gândirea care se comportă în mod just faţă de fiinţa ce urmează a fi educată şi instruită, ceea ce am spus este absolut exact. În acest moment, copilul trebuie să găsească o fiinţă oarecare – puţin contează că e o persoană sau mai multe –, o fiinţă care, într-un anumit fel, să rămână o imagine pentru întreaga sa viaţă ulterioară.

Puţine fiinţe umane observă ce v-am spus adineaori, dar influenţa copilăriei se manifestă în continuare în fiinţa umană în anumite perioade ale vieţii şi imaginea ce răsare mereu şi mereu pornind de la această cotitură a vieţii are o importanţă extraordinară, absolut remarcabilă. Fie că ea apare în cursul ulterior al vieţii sub o formă estompată, în vis sau în stare de veghe, fie că poate fi observată cu o simpatie sau o antipatie marcată, este extraordinar de important, nu simpatia sau antipatia ca atare, ci este important că în sufletul copilului există ceva care într-un caz devine simpatie, în altul, antipatie. Şi cu n-aş afirma nici că întregul proces pe care îl descriu aici, reminiscenţa acelei cotituri a vieţii dintre 9 şi 10 ani, ar fi prezent în conştienţă într-un mod absolut clar; acest proces poate să aibă loc aproape în întregime în inconştient, dar acest proces ce corespunde cotiturii respective trebuie să aibă loc. El are loc întotdeauna. Persoanele care au o intensă viaţă de vis vor vedea cum le apare în vis, la nişte intervale aproape regulate, o anumită scenă, sau personalitatea însăşi, educatorul care l-a asistat pe copil cu ajutorul său, cu mustrările sale, trezindu-i încrederea, creând o legătură personală. Copilul are nevoie de acest lucru între 9 şi 10 ani, şi de cotitura obiectivă care se petrece în copil e legat faptul că el nu s-a deosebit până atunci de lumea din jur, de ambianţa sa, şi că el simte acum nevoia de a fi lăuntric o fiinţă umană, un individ particular centrat în sine, şi de a se situa faţă în faţă cu lumea exterioară.

E necesar să repartizăm materia educativă în această perioadă a vieţii copilului în conformitate cu ceea ce am spus adineaori. Va trebui, mai ales în epoca noastră, să tratăm educaţia şi instruirea inspirându-ne dintr-o înţelegere profundă a acestor lucruri. Reflectaţi, aşadar, la numărul considerabil de fiinţe umane care au astăzi posibilitatea de a vedea, în pe-

rioada din viața lor care urmează schimbării dentiției, tot felul de locomotive, tramvaie etc. Pot spune că am putut face în acest domeniu niște observații absolut personale, căci la această vârstă a copilăriei mi-am petrecut viața într-o mică stație de cale ferată și am văzut în fiecare zi trecând multe locomotive.[36] Trebuie s-o spunem, într-adevăr: lucrul cel mai rău ce i se poate întâmpla unui copil înainte de încheierea celui de-al 9-lea an de viață este să-și însușească niște cunoștințe mecanice despre o locomotivă sau un tramvai sau orice alt lucru de acest fel. Dacă priviți alte fenomene ale vieții, o să înțelegeți că asemenea lucruri pot pătrunde în constituția de ansamblu până viața fizică. Reflectați, de exemplu, ce înseamnă în viața unui mare număr de generații faptul că un popor adoptă o limbă pe care el n-a vorbit-o până la un anumit moment. De ce bulgarii, de exemplu, sunt un popor slav? Prin rasă, ei nu sunt un popor slav. Prin rasă, ei sunt înrudiți cu finlandezii, cu hunii. Ei sunt un fel de națiie mongolo-tătară. Dar ei au adoptat de timpuriu un idiom slav și prin aceasta au devenit un popor slav. Ceea ce au făcut ei cu limba lor, cu civilizația lor exterioară, a intrat cu totul în constituția lor fizică. Și am cunoscut oameni care consideră, pur și simplu, elementul bulgar ca unul dintre cele mai pure elemente slave, ceea ce nu este deloc adevărat, din punct de vedere antropologic și istoric. – Foarte adesea oamenii nu încearcă să ajungă la o înțelegere ceva mai aprofundată a felului în care ceea ce le dăm copiilor, mai ales în domeniul sufletesc-spiritual, pătrunde până în constituția lor fizică.

Și aici, trebuie să spunem neapărat un lucru: în momentul în care și-a încheiat perioada de schimbare a dentiției, copilul ar simți ca un fel de țepușe care pătrund în organizarea sa, dacă am vrea să-l introducem în gândirea conceptuală, în special în legătură cu ceea ce a luat naștere din non-viu, din anorganic. Copilul are sentimentul că intră în contact cu un element străin deja atunci când abordăm cu el ceea ce ia naștere din ce este neînsuflețit. De aceea, atunci când educăm un copil de această vârstă, trebuie să avem simțul artistic care mai conferă viață, cu adevărat, tuturor lucrurilor. Dascălul trebuie să dea viață; dascălul trebuie să facă plantele să vorbească, să facă animalele să acționeze moral, dascălul trebuie să fie capabil să transforme toate lucrurile în poveste, în fabulă, în legendă. Și aici apare un aspect pe care este important să-l examinăm în mod deosebit.

Dascălii şi educatorii cărora nu le place să se obosească, ce au ei de gând să facă, atunci când li se prezintă această cerinţă pedagogică? Ei merg la bibliotecă, adună cărţi în care se află legende, creştine sau păgâne, istorioare cu animale şi altele asemenea, ei le învaţă şi le povestesc în clasă. În viaţă, trebuie să avem întotdeauna nişte succedanee, dar nu acesta e lucrul ideal. Ideal ar fi ca, atunci când dascălul s-a pregătit bine – căci trebuie să te pregăteşti foarte bine pentru aceasta –, ideal ar fi ca din el însuşi să ia naştere, sub o formă absolut individuală pe care i-o dă el, dialogul unei anumite plante cu o alta, ideal ar fi ca povestea crinului şi a trandafirului să fie născocită de dascălul însuşi şi povestită copiilor, ca dialogul Soarelui cu Luna să fie născocit în mod absolut personal de către dascăl şi redat în amănunt copiilor. De ce este aşa? Ei bine, aş vrea să mă exprim aici printr-o imagine. Dacă cineva îi spune copilului ce a învăţat din cărţi, el vorbeşte ca un om uscat, oricât de viu ar fi altminteri, el vorbeşte, totuşi, în mod imperceptibil, ca un om uscat; cam ca şi cum n-ar avea o piele vie, ci ar fi acoperit cu pergament, căci purtăm întotdeauna în noi un rest din ceea ce am învăţat în mod pur istoric. Dimpotrivă, ceea ce am născocit noi înşine mai poartă în sine nişte forţe de creştere, mai are în sine viaţa în prospeţimea ei. Şi acest lucru acţionează asupra copilului.

De aceea, dascălul care vrea să educe copiii de această vârstă trebuie să simtă nevoia interioară de a transformă în mod viu întregul univers al plantelor, al animalelor, al planetelor şi al stelelor, în poveste. Şi acţiunea sa va fi cu adevărat benefică pentru copil dacă, încă de dimineaţă când se îndreaptă spre şcoală, putem observa după pasul său că ceva îl grăbeşte să vină acum în faţa grupei sale de copii şi să povestească ceea ce tocmai a născocit pe parcursul unei munci care este, oricum, obositoare. Căci istorioara pe care a născocit-o nu este completă înainte de a-şi fi găsit împlinirea în chipurile şi privirile strălucitoare de bucurie şi de satisfacţie ale copiilor.

Tot ceea ce învaţă copilul despre plantă, animal, mineral, Soare, Lună, munţi, râuri, trebuie să fie, în realitate, turnat în această formă până la sfârşitul celui de-al 9-lea an de viaţă; căci copilul se uneşte cu Universul. Universul şi copilul, copilul şi Universul, acestea nu fac decât una în aceşti ani din viaţa copilului.

Dar, o dată cu profunda schimbare despre care a fost vorba mai înainte, iată că apare un alt element. Copilul devine o fiinţă autonomă. El

învață să se distingă de Univers și apare acum posibilitatea și, de asemenea, necesitatea de a-l conduce pe copil spre natură, spre lumea care-l înconjoară. Atunci apare ceea ce trebuie să fie caracterizat drept diferența radicală dintre studierea lumii plantelor și studierea lumii animalelor. Ființa umană cere să fie condusă în mod absolut diferit spre aceste două regnuri ale naturii. Desigur, copilul poate fi condus, de la 10 ani și până pe la 12 ani, atât spre lumea plantelor, cât și spre lumea animalelor; dar într-un anumit mod spre lumea plantelor și într-un alt mod spre lumea animalelor.

A arăta la această vârstă planta ca ființă separată, smulsă din pământ, este în realitate ceva groaznic. Trebuie neapărat să avem sentimentul că planta în sine, smulsă din sol, nu este absolut deloc o ființă independentă. Trebuie să simțim lumea plantelor în totalitate, tot așa cum, de exemplu, un fir de păr uman trebuie să fie simțit și considerat în legătura sa cu întregul organism uman. Un fir de păr smuls din capul omului este, într-adevăr, un non-sens, nu este o realitate; acesta nu poate supraviețui prin forțele care există în el. În același fel, o plantă este ceva care nu poate exista atunci când e smulsă din sol și e singură. Planta face parte din chipul Pământului. Planta și Pământul sunt una. Vom vedea în curând că intervine și un alt element, dar la început planta și Pământul nu fac decât una. De aceea, e necesar ca expunerile pe care le facem să fie pătrunse cât mai mult de sentiment, să considerăm planta și Pământul ca fiind una, astfel încât să trezim în copil sentimentul că tot ceea ce e rădăcină aparține de sol și de specificul acestuia. Copilul trebuie să aibă o reprezentare, desigur, nu o reprezentare intelectuală, ci o reprezentare pe bază de sentiment, despre modul în care rădăcinile devin altele într-un sol uscat, altele într-un sol umed, altele atunci când în vecinătatea vegetației există niște roci care se fărâmițează sau când în apropiere se află marea. Copilul trebuie să învețe în primul rând să considere plantele, neapărat, în legătura lor cu solul. Și orice vegetație trebuie să fie o bucățică a ceea ce iese din pământ.

Prin această privire asupra naturii trebuie să trezim un sentiment al opoziției dintre elementul rădăcină, care face parte din Pământ, și elementul floare și fruct, pe care Soarele le face să iasă din plantă. Trebuie să-l conducem pe copil de la Pământ la Soare, prezentându-i ceea ce constituie calitatea florii. Copilul trebuie să-și cucerească un sentiment al modului în care ceea ce devine floare se dezvoltă grație căldurii elemen-

tului Soare care vine s-o înconjoare, al modului în care planta se emancipează, în mod real, încetul cu încetul, de sol, în ceea ce înfloreşte şi se umflă în fruct. Pământul, creşterea plantelor, acţiunea a ceea ce este calitate solară pe Pământ, nu fac cu adevărat decât una şi trebuie să se întrepătrundă în ceea ce-i expunem copilului. Aş zice că el trebuie să aibă despre calitatea-plantă o reprezentare atât de impregnată de sentiment, încât atunci când îi descriem o plantă fără legătura ei cu solul şi cu Soarele, el să simtă o suferinţă interioară, ca atunci când smulgi o plantă din pământ.

În acest sens, nu trebuie să considerăm deloc educaţia ca pe ceva abstract, care există în sine, ci ca pe ceva care este inserat în ansamblul organismului social. Trebuie să simţim ce înseamnă pentru evoluţia omenirii faptul că de multă vreme un mare număr de oameni au fost aduşi la oraş, că în acest fel o generaţie după alta a tineretului citadin creşte în aşa fel încât – putem să aflăm acest lucru de la oamenii care au plecat la oraş –, în aşa fel încât ea nu mai ştie să deosebească secara de grâu.

Poate părea grotesc, dar trebuie s-o repet mereu: un om care n-a învăţat să deosebească secara de grâu nu este un om complet. Şi putem merge chiar mai departe: un om care n-a învăţat decât la oraş să deosebească secara de grâu după aspectul spicului, după grăunţele de secară şi de grâu, nici el n-a atins idealul. Doar acela care a stat pe un sol în care cresc secara şi grâul şi a învăţat la faţa locului să deosebească secara de grâu, doar acela a simţit cu adevărat ceea ce trebuie. În calitate de dascăli, noi ar trebui să evităm să mergem să facem pe botaniştii şi să venim apoi în clasă cu cutia botanică şi să etalăm în faţa copiilor plantele. Ar trebui mai curând să-i ducem pe copii afară în natură şi, pe cât posibil, să-i conducem în mod real spre înţelegerea a ceea ce este o plantă într-o legătură reală cu Pământul şi cu razele Soarelui şi cu viaţa. În acest fel putem găsi foarte simplu trecerea spre altceva extraordinar de important. Când copilul îşi cucereşte o idee a ceea ce este în realitate un cartof, acest lucru are o importanţă extraordinară. Cartoful nu este, într-adevăr, o rădăcină, cartoful este un trunchi devenit tubercul, o tulpină devenită tubercul. Solul uscat cu care trebuie să se mulţumească această plantă reţine în pământ ceea ce s-ar dezvolta în frunze. Ar trebui să recunoaştem după frunze cât de mult timp rămâne planta legată de sol în timpul creşterii sale în sus, cât timp îşi impune solul impulsurile sale plantei. Trebuie să

putem simți acest caracter plebeu al cartofului, pe care dezvoltarea sa îl face să se afunde în solul uscat. În schimb, trebuie să putem simți cum un sol ușor umed, legat de razele Soarelui care sunt în declin, dau forma sa brândușei, brândușei de toamnă (Colchium autumnale).

Când observăm astfel ceea ce crește în acest organism care este Pământul, diferențiat, desigur, în funcție de particularitățile variate ale chipului Pământului, vom găsi ușor calea care ne conduce spre o geografie conformă cu natura. Aceasta apare de la sine. Și celelalte lucruri care intră în considerare la geografie vin să se adauge la ceea ce este viața plantelor. Cum vorbește, foarte adesea, omul de astăzi despre Pământ? Omul de astăzi vorbește foarte adesea despre Pământ ca și cum el n-ar produce nici o plantă. El concepe Pământul ca pe o sferă care se rotește în spațiul cosmic; forțele greutății acționează în așa fel încât intensitatea lor descrește în funcție de pătratul distanței și în acest fel acționează corpurile cerești unele asupra altora. E vorba aici de o acțiune pur matematică și mecanică. Dar cine are dreptul să separe în mod abstract această acțiune matematică și dinamică a greutății de ceea ce se află situat tocmai în Pământ: lumea plantelor care se desfășoară pe întinsul lui! Când vorbim de faptul că Pământul este integrat în Cosmos, trebuie să-i facem pe copii să simtă la fel de intens ce dă el în partea plantei numită rădăcină, ca și raporturile pur matematice și mecanice ale forței de gravitație etc.

E deosebit de important ca în predare să trăiască, în legătură cu aceste lucruri, o abundență de viață. Așa cum trebuie să punem lumea plantelor în legătură cu ceea ce este pământesc, tot astfel trebuie să punem lumea animalelor în legătură cu ființa umană. Atunci când vom trezi la copii reprezentări despre ceea ce este vegetal în felul descris, vom observa că planta provoacă tocmai la copiii de această vârstă de ce-ul și cum-ul lumii. Pentru sufletul copilului este, într-adevăr, mult mai sănătos să punem problema de ce-ului și a cum-ului lumii în legătură cu lumea vegetală, decât, de exemplu, în legătură cu mineralul sau cu mașina. Așa cum trebuie să dezvoltăm sentimentul cauzalității, sentimentul cauzelor, pornind de la planta care este legată de Pământ, tot așa trebuie să dezvoltăm simțul comparației, al analogiei, căreia trebuie să i se acorde în viață locul cuvenit, în legătură cu lumea animalelor.

Aș vrea acum, pentru ca să ne înțelegem cu adevărat, să expun o idee specială sub o formă care nu ni se adresează decât nouă, adulților, și care, transpusă în toate felurile în școală, trebuie să fie adaptată înțelegerii co-

pilului care se află între al 9-lea şi al 10-lea an de viaţă, dar această idee este astăzi foarte puţin luată în considerare.

Când observăm fiinţa umană dintr-un punct de vedere pe care aş vrea să-l numesc morfologic, fiziologic etc., putem fi frapaţi imediat de următorul lucru. Observăm capul uman, conform cu forma sa exterioară: el are forma unei sfere. Dacă pătrundem mai în interior, găsim materia cenuşie a creierului, diferenţiindu-se încă puţin în forma sa de ceea ce sunt ganglionii celulari din care a luat naştere, şi ceva mai mult spre interiorul materiei albe compuse din fibre. Vedem această formă a capului uman şi o putem compara cu lumea animalelor. Dar unde trebuie să căutăm în lumea animalelor ceea ce putem compara cu capul uman? Trebuie să căutăm acest lucru la toate animalele inferioare. Desigur, în capul uman totul este diferenţiat. Dar ceea ce este principalul în capul uman: în interior, o masă moale, înconjurată de o carapace, este prezent la animalele inferioare, dar încă într-o stare nediferenţiată. Cel care studiază natura fără idei preconcepute va observa tocmai la crustacee elementul simplu, primitiv, care trebuie să fie comparat cu capul uman şi el va pune forma capului uman în legătură cu animalele inferioare. Privită din punct de vedere interior, o stridie este mult mai apropiată de capul uman decât o maimuţă. Dacă observaţi o moluscă închisă într-o cochilie, aveţi, de fapt, forma cea mai simplă a capului uman.

Dacă trecem acum la organele trunchiului uman, la ceea ce este întru totul sub dominaţia coloanei vertebrale, ajungem deja la nişte animale mai evoluate, de exemplu, la peşti. Peştele, cum este el alcătuit? La el, capul este abia ceva ca un fel de prelungire foarte puţin diferenţiată de ceea ce se leagă pretutindeni de coloana vertebrală. Peştele în totalitate este un animal-coloană vertebrală. Şi dacă studiem organismul peştelui ca fiinţă care se află într-o poziţie mediană în rândul animalelor, va trebui să-l comparăm cu sistemul ritmic al fiinţei umane, cu omul median.

Iar dacă ne înălţăm până la animalele superioare, atunci nu mai putem face altfel decât să comparăm ceea ce se dezvoltă la animalele superioare cu sistemul metabolic-locomotor al fiinţei umane. Să observăm un leu, să observăm o cămilă: la aceste animale, totul e dominat de acea parte a corpului numită sistemul metabolismului şi al membrelor. Astfel încât noi obţinem o uimitoare corespondenţă dintre regnul animal şi constituţia fiinţei umane:

organizare cap - animale inferioare
organizare ritmică - animale intermediare
organizare a metabolismului şi a membrelor - animale superioare

Trebuie să cunoaştem aceste raporturi, dacă vrem să privim evoluţia în mod just. Evoluţia umană a plecat de la ceva care a devenit mai târziu cap. Într-o epocă foarte îndepărtată, în care condiţiile de mediu erau cu totul altele, s-a dezvoltat ceea ce a devenit mai târziu capul fiinţei umane şi omul a avut ocazia, încă din vremurile în care, asemeni unei stridii, era legat de impulsurile mediului ambiant, să se dezvolte din plin până în punctul când capul a devenit un fel de parazit aşezat deasupra restului organismului şi când el îşi extrage din tot restul organismului ceea ce stridia trebuie să-şi mai extragă încă şi astăzi din mediul ambiant. El a eliminat din sine celelalte părţi. Prin faptul că şi-a adăugat capul ca pe un fel de apendice, el a înlocuit ambianţa terestră. Puteţi să vedeţi astăzi acest lucru în embriologie. Dacă privim embriologia umană, trebuie să spunem că fiinţa umană a traversat o lungă evoluţie în ceea ce priveşte capul său. Această organizare a capului a pornit de la un punct în care se mai află încă şi astăzi crustaceele inferioare; numai că acestea au întârziat în evoluţia lor. Ele trebuie să se dezvolte în nişte condiţii exterioare mai defavorabile. De aceea, ele nu ajung la densitatea capului. Ele rămân în stadiul de corp vâscos şi de înveliş sub formă de cochilie. Ele au astăzi, în cu totul alte condiţii pământeşti, ceea ce avea omul, în ceea ce priveşte capul său, în nişte condiţii din trecut. Şi în evoluţia Pământului, organizarea peştelui apare mai târziu decât organizarea umană şi va găsi atunci un mediu ambiant deja diferit. Fiinţa umană era deja atât de evoluată, încât îşi putea extrage din propriul organism ritmic impulsurile pe care peştele trebuie să le ia din mediul său ambiant. Aşadar, evoluţiei omenirii, care ajunsese deja până la un anumit punct, i s-au adăugat animalele intermediare. Şi, la sfârşit, atunci când fiinţa umană era deja înzestrată cu sistemul metabolismului şi al membrelor în sensul actual al cuvântului, astfel încât metabolismul s-a separat, astfel încât metabolismul n-a lăsat decât nişte urme în organizarea capului şi a trunchiului, atunci s-au adăugat animalele superioare.

Vom observa în acest fel că teoria eredităţii este justă pentru fiinţa umană, dar numai în ceea ce priveşte capul. În ceea ce priveşte organizarea capului, aceasta a luat naştere, din punct de vedere fizic, din nişte

strămoşi care au o asemănare îndepărtată cu cele mai primitive dintre animalele inferioare de astăzi, dar care sunt, cu toate acestea, absolut diferite, pentru că aceste animale inferioare se dezvoltă astăzi în nişte condiţii diferite. Din punct de vedere al organizării mediane, el a luat naştere din nişte fiinţe care erau deja cu totul pe calea devenirii om, care se aseamănă cu organizarea peştelui. Dar peştii au ajuns prea târziu. Capul lor nu s-a mai putut dezvolta absolut deloc; deoarece ei nu-l dezvoltaseră înainte, nu mai era posibil să-l dezvolte cum trebuie, şi aceasta în special pentru că ei s-au limitat la mediul lichid. Şi ajungem astfel să vedem întregul ansamblu în acelaşi timp, ajungem atunci la o teorie a ereditătii ce corespunde realităţii; în timp ce, dacă privim fiinţa umană în ansamblul ei fără a ţine seama de organizarea sa tripartită, ajungem la o teorie a ereditătii unilaterală, care este ingenioasă, foarte pătrunzătoare, dar care nu rezistă unei observaţii ce merge până în miezul lucrurilor. Astfel încât putem spune: ceea ce vedem în exterior în lumea animalelor este dezvoltarea unilaterală a unui anumit sistem organic al fiinţei umane. Stridiile sunt animale-cap unilaterale, peştii sunt animale-trunchi unilaterale, mamiferele superioare sunt mai ales animale unilaterale ale sistemul metabolismului şi al membrelor. Vom înţelege fiecare formă animală dacă o privim ca fiind dezvoltarea unilaterală a unui anumit sistem organic al fiinţei umane.

A existat cândva sentimentul unei asemenea realităţi, era la răscrucea dintre secolele al XVIII-lea şi al XIX-lea; dar numai sentimentul era just. Existau prea puţine cunoştinţe pentru a se studia în profunzime aceste lucruri într-un mod absolut conform cu realitatea. Unul dintre filosofii germani ai naturii, atât de disprețuit, Oken[37], care era totodată un om plin de spirit, a avut această formulare grotească de care putem râde astăzi foarte bine, dar care provine dintr-un anumit sentiment just: limba omului este o sepie. Firește, limba omului nu este o sepie. Putem să ne dăm foarte bine seama de asta. Dar în această afirmaţie există sentimentul general că trebuie să ne întoarcem în trecut până la animalele inferioare, dacă vrem să cunoaştem formele diferitelor părţi ale capului.

Ei bine, v-am expus toate aceste lucruri pentru a ne putea orienta. Dar le putem formula, cu siguranţă, în aşa fel încât să le prezentăm într-un mod inteligibil pentru copil. Putem să observăm împreună cu copiii tot felul de lucruri despre fiinţa umană, din punct de vedere morfologic, al formei, şi apoi să trecem treptat de la aceste observaţii la nişte analogii cu

o formă animală sau alta şi putem face foarte bine ca în copil să ia naştere acest sentiment: regnul animal în ansamblul său este o fiinţă umană care îşi desfăşoară formele; fiinţa umană este o sinteză a regnului animal în ansamblu. – Astfel, noi apropiem regnul animal de fiinţa umană, aşa cum am apropiat regnul vegetal de Pământ şi trezim în copil un sentiment sănătos al Universului tocmai prin faptul că acordăm atenţie, ca să spunem aşa, liniei de nivel ce separă animalul de plantă; pentru plantă, ea coboară spre Pământ, pentru animal, ea urcă spre om. Prin aceasta, sufletul se situează în mod just, din punct de vedere afectiv, faţă de ceea ce îl înconjoară şi de care a învăţat să se distingă începând cu al 9-lea an de viaţă. Şi, în realitate, nu e atât de important să-i transmitem copilului tot felul de cunoştinţe, ci e important să-l pregătim pentru un sentiment just faţă de Univers.

Dar, în realitate, ce facem noi adesea astăzi în viaţă, nu doar în ceea ce-i priveşte pe copii, ci şi în ceea ce-i priveşte pe educatorii înşişi? facem nişte lucruri înfiorătoare. Reflectaţi numai cu adevărat la tot ceea ce se cere unor dascăli la examene – o sumedenie de lucruri care, în realitate, n-ar trebui să fie cerute, deoarece e inutil să ne încurcăm în ele. De cele mai multe ori, întrebările se referă la ceea ce dascălul poate – deoarece există astăzi enciclopedii – să meargă să caute în rafturile unei biblioteci şi să răsfoiască prin cărţi, numai să găsească volumul de care are nevoie. Nu este important să cerem cunoaşterea acestor lucruri la examene. În schimb, este important să ajungem la următoarea convingere: iată un om care poate trece pragul şcolii aşa cum trebuie s-o facă cineva care porneşte de la o adevărată cunoaştere a fiinţei umane.

E deosebit de important, la această vârstă a copilului, să luăm o atitudine justă în ceea ce priveşte dezvoltarea memoriei. Nu trebuie să uităm că, până la schimbarea dentiţiei, memoria, facultatea amintirii, este foarte strâns unită, este legată de dezvoltarea organelor. Lucrurile de care îşi aminteşte copilul în această perioadă acţionează prin intermediul forţelor care acţionează totodată în procesul de creştere, în procesul de nutriţie. Din punctul de vedere al forţelor sufleteşti-spirituale şi al forţelor fizico-eterice, copilul este, până la schimbarea dentiţiei, o unitate. De aceea şi noi putem comite cele mai grave erori dacă încercăm, înainte de schimbarea dentiţiei, să luăm diverse măsuri pentru a fortifica în mod artificial memoria.

În legătură cu aceasta, trebuie să ne fie clar faptul că înainte de schimbarea dentiției copilul este, și în ceea ce privește dezvoltarea memoriei, o ființă care imită, că noi trebuie să facem în preajma lui ceea ce este just, dar întocmai ceea ce este just, și atunci copilul își va dezvolta și memoria, în sensul deplin al cuvântului, în strânsă legătură cu procesele de creștere și cu alimentația. Îngrijirea trupului, despre care va mai trebui să vorbim, grija pentru sănătatea trupească, sunt și în această perioadă cel mai bun mijloc de a cultiva memoria, facultatea amintirii.

Ceea ce caracterizează epoca noastră materialistă este faptul că oamenii ar voi să înceapă cât mai devreme posibil să ia tot felul de măsuri educative de natură artificială. Ei ar voi să cultive și memoria încă înainte de șapte ani pe cale sufletesc-spirituală. Ei ar voi să meargă chiar și mai departe, și de aici vedem cât de greșită e calea pe care merge epoca noastră materialistă în această privință. Sunt mame, vă vorbesc din proprie experiență, care nu te întreabă doar cum să-și educe copilul înainte de schimbarea dentiției, într-un mod care nu ar trebui să fie avut în vedere decât la o vârstă ulterioară, ci ele te întreabă cum trebuie să-l educe pe copil în stadiul embrionar. Oamenii ar voi să aibă tot soiul de indicații pe această temă. Nu putem decât să le spunem: ai grijă de tine ca mamă, tratează-te în mod just, și atunci copilul se va dezvolta în mod just, căci, oricum, pe moment, tu trebuie să lași în mâna Creatorului grija forțelor formatoare care îl modelează.

Acest lucru este spus într-un mod radical, dar pare justificat față de unele probleme inutile legate de anumite principii de educație care nu sunt potrivite decât pentru o vârstă ulterioară. În schimb, trebuie să ne fie clar faptul că, atunci când se petrece schimbarea dentiției, elementul sufletesc-spiritual se emancipează în așa măsură, încât trebuie să stabilim niște principii de educație și pentru ceea ce se emancipează acum, în același timp: facultatea amintirii, memoria. Căci trebuie să ne fie clar faptul că la vârsta școlară e necesar să facem ceva pentru a fortifica tot mai mult memoria. Trebuie acum s-o dezvoltăm metodic. Dacă dezvoltăm memoria supraîncărcând-o, adică dacă vrem s-o fortificăm printr-o supraîncărcare, atunci ea va slăbi tot mai mult. Atunci, educația va produce o ființă umană rigidă, care își formează un anumit număr de prejudecăți în legătură cu viața și care nu se mai poate elibera de ele. Dacă educăm o ființă umană fără să ținem deloc seama de dezvoltarea memoriei, o privăm de ceva care acționează într-un anumit fel fortificându-i

organismul. Unei ființe căreia nu ne îngrijim să-i dezvoltăm memoria la vârsta școlară, îi inducem tendința spre tot soiul de stări inflamatorii la vârsta ulterioară a adolescenței. Îi vom provoca predispoziția de a contracta ușor inflamații sau, pur și simplu, răceli.

Aceste lucruri sunt, într-adevăr, atât de strâns legate între ele, încât trebuie să considerăm, în ansamblu, că ele formează elementul fizic-eteric și elementul sufletesc-spiritual. De aceea, dezvoltarea memoriei ține de un tact educativ absolut special. În acest domeniu nu trebuie să facem nici prea mult, nici prea puțin. Pentru a le fortifica memoria, nu trebuie să le dăm copiilor de învățat pe de rost cu orice ocazie; dar nici nu trebuie să neglijăm total să le dăm de învățat ceva pe de rost. Și putem avea grijă, într-adevăr, în această privință, de formarea memoriei, fără a aduce prejudicii înțelegerii vii pe care vrem s-o dezvoltăm în copil.

Să vedem, de exemplu, cum ne oferă anumite lucruri mijloacele de care avem nevoie în acest sens. Putem exersa cu copilul primele raporturi numerice în modul descris în conferința precedentă. Îl putem iniția astfel în raporturile scăderii, împărțirii, adunării, înmulțirii numerelor, astfel încât chestiunea să fie pentru el transparentă, el să aibă, așadar, o anumită înțelegere, așa cum am descris acest lucru ieri. Dar noi avem ocazia, în același timp, să-l învățăm pe copil și tabla înmulțirii din memorie. Pentru raporturile numerice mai complicate care se învață mai târziu, putem întotdeauna exersa pe bază de memorie tabla înmulțirii, numai să o legăm în mod just de raporturile numerice.

În această privință, putem comite, într-adevăr, multe greșeli prin ceea ce se numește lecția lucrurilor. În școală a fost introdusă socotitoarea. Nu vreau să fiu fanatic nici într-un sens, nici în celălalt, ea poate să-și aibă și părțile ei bune; în cele din urmă, în viață, totul își are, dintr-un anumit punct de vedere, justificarea sa. Dar o bună parte din ceea ce se poate obține cu ajutorul unor socotitori complicate se poate obține la fel de bine socotind pe cele zece degete, sau socotind elevii care sunt în clasă, fără a recurge la niște socotitori complicate. Nu-mi luați în nume de rău această observație, dar când intru într-o școală și văd socotitorile, eu am aceeași impresie, în privința sufletesc-spiritualului din om, ca atunci când ai intra într-o cameră de tortură din Evul Mediu, în ceea ce privește fizic-etericul! Într-adevăr, noi nu trebuie să aducem aceste lucruri până la o formă exterioară și mecanică, pentru a evita ceea ce pare, deși nu este, ceva mecanic din punct de vedere interior, în învățarea pe de rost.

Ei bine, o sarcină deosebit de dificilă ne revine în Şcoala Waldorf prin faptul că noi vrem să educăm într-un mod care să economisească forţele sufleteşti şi prin faptul că noi vrem, aşadar, să rezervăm şcolii tot ceea ce ţine, la drept vorbind, de instruire şi să-i dăm copilului cât mai puţine teme în afara timpului petrecut la şcoală. Acest lucru decurge dintr-un alt principiu. Firește, trebuie să dezvoltăm la copil simțul datoriei. Vom reveni asupra modului în care îl putem dezvolta. Dar este extraordinar de grav ca în şcoală să se întâmple ca dascălul să vrea să obţină ceva de la elev şi elevul să nu facă acel lucru. Temele pentru acasă îi incită pe copii foarte mult la aşa ceva, şi, în general, tot ceea ce trebuie învăţat acasă.

Părinţii ni se plâng şi se lamentează frecvent din cauză că, într-adevăr, copiii lor nu au nimic de făcut în afara şcolii. Dar trebuie să avem în vedere neapărat – acest lucru i se arată foarte clar celui care poate face, fără a avea prejudecăţi, experienţe în domeniul sufletesc – trebuie să avem în vedere că excesul de teme pentru acasă are drept consecinţă faptul că un anumit număr de copii va avea, eventual, un surplus de muncă, dar alţii se vor lăsa, pur şi simplu, în voia lenei şi nu-şi vor face temele. Uneori, copiii nici nu pot să facă tot ceea ce le cere şcoala! Dar lucrul cel mai grav în şcoală se petrece atunci când elevii nu fac ceea ce le cere dascălul. De aceea, e mai bine să fim mai curând economi cu ceea ce le cerem copiilor, decât să riscăm ca ei să nu facă ceea ce li se cere. În acest domeniu, trebuie să tratăm cu un tact deosebit ceea ce le cerem copiilor ca temă pentru acasă, pentru formarea memoriei sau cu orice altă intenţie. Dezvoltarea memoriei ţine de un tact educativ extraordinar de subtil şi are un rol deosebit de important în modul în care se dezvoltă legătura justă dintre educator şi clasa ce i-a fost încredinţată.

Vom discuta şi mâine despre modul în care trebuie să ne comportăm faţă de supraîncărcarea memoriei sau faţă de neglijenţa în dezvoltarea memoriei.

BCU IAŞI

CONFERINȚA A XI-A
Dornach, 2 ianuarie 1922

La sfârșitul conferinței de ieri am încercat să vorbesc despre dezvoltarea memoriei. Veți putea remarca, tocmai în legătură cu dezvoltarea memoriei, că oamenii de astăzi iau prea puțin în considerare, în principiile de educație și instruire pe care le promovează, ceea ce pentru o adevărată cunoaștere a ființei umane se dovedește a fi consecința și transformarea anumitor impulsuri într-o epocă ulterioară a vieții. Astăzi se întâmplă același lucru în multe domenii, astfel că adultul încearcă să-și facă o idee clară despre modul în care e alcătuit organismul său, despre modul în care e structurată viața sa sufletească și el presupune atunci în mod absolut inconștient – nu afirm deloc că aceasta se petrece într-o stare de conștiență deplină –, el presupune că ceea ce i se pare comod și just pentru el, ca adult, trebuie să fie realizat și cu copilul.

Dar se ajunge tocmai din această cauză la niște situații false în privința copilului. Reflectați numai la aspectul următor: trebuie să-l tratăm pe copil conform cu propriile lui forțe interioare de evoluție; or, în această perioadă a copilăriei, el cere, în mod incontestabil, anumite lucruri, de exemplu, în sensul cel mai larg, ceea ce am descris drept sentiment al autorității. Copilul cere, într-adevăr, prin natura sa, ceea ce trebuie să luăm în considerare fără întârziere și, de asemenea, în creșterea sa specifică. Luați, de exemplu, cazul cuiva care, la patruzeci de ani, simte că din adâncurile sufletului său urcă la suprafață o amintire. Și ceea ce urcă din adâncurile sufletului său poate a fost ceva primit la vârsta de opt sau nouă ani de la dascălul și educatorul pe care îl iubea. În acea perioadă, el nu putea face altfel decât să preia acest lucru ca pe ceva pe care îl rețiii, căci înțelegerea interioară a unui asemenea lucru nu apare, poate, decât la patruzeci de ani – deși astăzi oamenii nu cred așa ceva. Dar nu putem aștepta până la patruzeci de ani pentru a afla aceste lucruri; și tocmai de aceea dezvoltăm la vârsta potrivită nevoia de autoritate. Dar atunci când ceea ce am primit la opt ani pe bază de autoritate reapare la patruzeci de ani și este văzut într-o nouă lumină, datorită experiențelor trăite în contact cu lumea exterioară, atunci acest proces, legat de impresia unui anumit sentiment lăuntric de viață, conferă un nou dinamism ființei umane în ansamblul ei. Cu ocazia unui asemenea proces se dezvoltă

o forță interioară de care avem, cu siguranță, nevoie în cursul ulterior al vieții. Și atunci când există multe asemenea lucruri pe care le-am primit în virtutea sentimentului autorității și care pot răsări în acest fel din organism sub influența unor împrejurări ulterioare ale vieții, atunci avem în noi înșine pentru toată viața multe izvoare înviorătoare. Mulți oameni din zilele noastre îmbătrânesc atât de prematur, sufletește și trupește, deoarece le lipsește un asemenea izvor întineritor, căci deja de multă vreme oamenii nu mai acordă atenția cuvenită formării a ceea ce în perioada școlară nu poate fi încredințat decât memoriei, căci aceste lucruri trebuie să fie primite cu încredere, pe baza sentimentului autorității.

Așa cum am spus deja ieri, avem cu adevărat multe ocazii de a cultiva și facultatea înțelegerii, alături de ceea ce am încredințat memoriei. Dar e absolut necesar, pentru perioada copilăriei dintre schimbarea dentiției și pubertate, să folosim o metodă justă și în ceea ce privește dezvoltarea memoriei, căci în cursul ulterior al vieții vor exista multe lacune, dacă nu am avut grijă să dezvoltăm memoria în acest fel.

Dacă aș vorbi cu gândul să produc plăcere, într-un fel sau altul, prin cuvintele mele, aș spune multe lucruri altfel. Dar tocmai că eu nu vreau să spun decât lucruri ce rezultă dintr-o cunoaștere a ființei umane obținută printr-o cercetare antroposofică ce se întinde pe mai multe decenii și de aceea, în comparație cu concepțiile deosebit de răspândite în epoca noastră, multe lucruri trebuie să pară, desigur, paradoxale. Multe lucruri vor părea, poate, demodate, multe altele vor părea prea noi. Toate acestea nu pot fi luate în considerare, ci noi trebuie numai să vedem dacă lucrurile se susțin sau nu în fața unei cunoașteri autentice a ființei umane. Când observăm epoca actuală, trebuie să mărturisim, în privința cunoașterii din epoca actuală a ființei umane, că această cunoaștere a fost cucerită, în realitate, cam tot așa cum am vrea să ne cucerim o cunoaștere despre un ceas privindu-l doar din exterior. Cineva poate învăța, desigur, să spună cât e ora, cu ajutorul acestui ceas; poate învăța, de asemenea, să spună dacă ceasul e din aur sau din argint, dar nu va deveni în acest fel ceasornicar. Ei bine, ceea ce numim astăzi biologie, fiziologie, anatomie, nu este altceva decât o viziune a ființei umane pornind din exterior. Natura umană nu devine absolut transparentă decât atunci când înțelegem bine ființa umană ca trup, suflet și spirit. Dar numai o cunoaștere a trupului, sufletului, spiritului ne dau, de asemenea, posibilitatea de a ne comporta față de om în mod adecvat. Astfel, doar o cunoaștere autentică

a ființei umane ne permite să facem o apreciere corectă în legătură cu o problemă care nu poate fi privită într-o lumină justă decât în acest context: problema stării de oboseală a elevului.

În zilele noastre, această problemă se pune astfel: se fac experiențe asupra felului în care se obosește copilul la o materie sau alta și apoi se urmărește organizarea procesului de învățământ în funcție de aceste rezultate și se fac cercetări pentru a se cunoaște din ce cauză un anumit lucru îl obosește prea mult pe copil. Dar, în realitate, pretutindeni în lume, această problemă este pusă în mod eronat. Dacă ai ajuns la o cunoaștere autentică a ființei umane, nu poți pune problema în acest fel. Reflectați cu adevărat la ceea ce am subliniat tocmai zilele trecute: pentru vârsta școlară, întreaga instruire și educație trebuie să fie orientate în așa fel încât să meargă în sensul a ceea ce este ritmic, în sensul a ceea ce este muzical, așadar, în așa fel încât să se adreseze în principal sistemului ritmic și circulator.

Iar acum, vă pun întrebarea: oare sursa oboselii se află în sistemul ritmic și circulator, așadar, în omul median, care este, în esență, în primplan la vârsta școlară? Nu, dvs. respirați tot timpul cât dormiți, respirați de la naștere până la moarte, circulația dvs. funcționează de la naștere până la moarte. Acestea nu se întrerup niciodată din cauza oboselii, căci ar fi grav dacă s-ar întrerupe din cauza oboselii. În cadrul unei autentice arte a educației, noi facem apel tocmai la organele care nu sunt atinse de oboseală și, astfel, o metodologie care se întemeiază pe o cunoaștere a ființei umane situează acest aspect al oboselii pe o cu totul altă bază.

Unde se află, în realitate, sursele oboselii în ființa umană? Ele se află în sistemul capului și în sistemul membrelor. Acestea trebuie să fie examinate, dacă vrem să cunoaștem oboseala în esența ei. Și oboseala este de o anumită natură dacă provine din sistemul capului, și de altă natură dacă provine din sistemul membrelor.

Ceea ce acționează asupra organismului în ansamblul său pornind din sistemul capului acționează favorizând depunerea de produse ale sistemului metabolic și impregnând ființa umană cu tot soiul de depuneri de săruri. Este un element care acționează asupra sistemului respirator și circulator, dar care este cauză a oboselii pentru că se află în relație cu lumea exterioară, pentru că depinde de lumea exterioară într-un mod neritmic, nemuzical, în timp ce ritmurile respirator și circulator sunt legate atât de intim de organizarea trupească, încât ele au, prin propriile lor legi, un

echilibru în sine. Ceea ce formează un sistem închis nu se poate obosi, cel puțin nu în mod considerabil. Prin niște măsuri inadecvate, care distrug, la copil sau chiar la adult, ritmul, noi putem provoca boala. Dar trebuie să fim pe deplin conștienți de faptul că sistemul care intră în considerare pentru o artă a educației conformă cu natura ființei umane, acesta nu se oboseşte absolut deloc.

Sistemul metabolismului şi al membrelor, acesta, într-adevăr, se oboseşte. Puteți observa acest lucru dacă priviți un şarpe care tocmai a mâncat. Sistemul metabolismului şi al membrelor se oboseşte, sau cel puțin are în el sursa oboselii pentru întreaga ființă umană. El se oboseşte în alt fel decât sistemul capului. Sistemul capului acționează depunând săruri, depunând incluziuni minerale în organism. Sistemul metabolismului şi al membrelor acționează asupra ființei umane prin faptul că se străduieşte întotdeauna să-l dizolve prin căldură. El acționează în sens opus, dar modalitatea sa de a acționa este de-aşa natură că nu depinde de ritmul interior, ci de ceea ce fac eu în lumea exterioară cu membrele mele şi cu sistemul meu metabolic intern, când mănânc şi beau. Şi acest lucru, foarte adesea, îl fac tot într-un mod neregulat, căci foarte puțini oameni se supun unui ritm absolut în ceea ce priveşte hrana şi băutura. Acesta este polul opus care, ca să spunem aşa, provoacă oboseala în ființa umană.

Ce rezultă de aici? De aici rezultă că toată problema oboselii trebuie să fie situată pe o altă bază, că trebuie să punem întrebarea: când copilul se oboseşte prea repede, oare ce greşeală am comis? Nu trebuie să ne mulțumim a presupune a priori că instruirea a fost făcută în mod just. Şi acum, se observă: după o jumătate de oră, copilul face, la un rând, cu atâtea greşeli mai mult decât acum o jumătate de oră; sau se observă: copilul reține, după o jumătate de oră, un număr mai mic de cuvinte care nu au o legătură de sens între ele, decât înainte cu această jumătate de oră. Dar nu în acest fel ne vom putea apropia de natura adevărată a ființei umane, ci numai dacă ştim să punem vieții întrebările juste. Întrebarea justă cu privire la oboseală este aceasta: când oboseala se manifestă prea curând, înseamnă că am supraîncărcat sau sistemul nervos, sau sistemul metabolismului şi al membrelor; atunci, desigur, trebuie să avem grijă să nu le supraîncărcăm. Dar nu trebuie să credem că acest lucru poate fi obținut doar printr-o repartizare diferită a materiilor de învățământ, căci gimnastica, de exemplu, nu poate acționa cu adevărat asupra capului şi,

în schimb, socotitul nu acționează în mod direct asupra metabolismului, ci acționează asupra acestuia în mod indirect. De aceea, nu se pune problema de a evita oboseala printr-o repartizare a materiilor în ceea ce privește folosirea timpului, ci doar prin faptul că în perioada școlară dăm o formă artistică întregului proces instructiv-educativ, în așa fel încât să ne adresăm în mod efectiv sistemului care nu se obosește – așa cum am arătat – și să antrenăm prin aceasta, în mod adecvat, și celelalte sisteme, sistemul capului și sistemul metabolismului și al membrelor.

Vedeți, așadar, că întrebarea care poate fi pusă în mod frecvent pornind tocmai de la prejudecata epocii actuale în legătură cu o anumită metodă precisă de educație nu poate fi pusă când e vorba de pedagogia Școlii Waldorf, tocmai pentru că aceasta se bazează pe o cunoaștere autentică a ființei umane în întreaga ei amploare. Și, deoarece se străduiește să facă lumină și în privința elementului spiritual și sufletesc al ființei umane, ea poate, de asemenea, să aprofundeze cu adevărat niște metode de învățământ care au în vedere ființa umană în ansamblul ei.

Se pune problema, de exemplu, să vedem clar că sistemul-cap al ființei umane poartă, de fapt, în el forțele care, mai ales în copilărie, apoi din ce în ce mai puțin, pătrund și fortifică întreg organismul uman, pe care ele îl formează și-l modelează. Ființa umană a adus în această lume, prin naștere sau concepție, în facultățile sale înnăscute, ceea ce acționează în acest organism sub formă de gânduri ordonatoare. S-a ajuns la punctul în care acest sistem este organizat în așa fel încât să fie în măsură să dea o formă ființei umane. Dacă sistemul capului n-ar intra în contact cu lumea exterioară, dacă ritmul ființei umane n-ar fi perturbat din această cauză, atunci ceea ce a intrat în cap prin naștere s-ar adapta – dacă pot spune astfel – organizării materiale a ființei umane. Ființa umană s-ar revărsa în întregime în organizarea sa materială. Aceasta ar lua-o total în stăpânire, ea ar fi absorbită total și n-ar mai putea găsi legătura cu lumea spirituală. Ființa interioară ar deveni din ce în ce mai artificială, dar ar fi ruptă de lumea spirituală. Pe de altă parte, dacă ființa umană nu ar fi integrată în lumea exterioară prin sistemul metabolismului și al membrelor, ea n-ar ajunge să încălzească, să înflăcăreze ceea ce, prin acțiunea care emană de la sistemul capului, ar fi din ce în ce mai perfect, din ce în ce mai artificial.

Sunt cei doi poli opuși. În realitate, capul ne rupe în permanență de lumea spirituală, deoarece el modelează corpul nostru în așa fel încât, pe

baza acestui corp, noi nu ne putem găsi relația justă cu lumea spirituală; căci capul și ceea ce conține el și-au terminat evoluția în perioada existenței prenatale, iar ceea ce materializează capul în noi este în permanență dematerializat de către ceea ce se găsește în forțele omului metabolismului și al membrelor. În acest fel este creat echilibrul în sistemul nostru material. Iar între cei doi poli se află ceea ce constituie un fel de sistem autonom, sistemul ritmic, sistemul respirator, sistemul circulator, un fel de lume închisă în sine, un fel de veritabil microcosmos, dar care are nevoie ca sistemul capului să nu acționeze într-un mod atât de extrem cum se întâmplă în anumite condiții, când plămânul este traversat de tot felul de principii structurante care nu-și au locul aici. Percepem atunci acest lucru în fibrozele pulmonare, în neoformațiunile pulmonare, pe care le au persoanele bolnave de plămâni.

Pe de altă parte, ființa umană are, în schimb, nevoie de acest pol opus care provine din sistemul metabolismului și al membrelor și care dizolvă, de fapt, din nou ceea ce capul tinde să durifice. Acest lucru este important și pentru medicină; căci dacă recunoaștem legătura dintre ceea ce provine din cap și ceea ce provine din sistemul metabolic, vom putea trata, de exemplu, pornind de la sistemul metabolic, multe boli care se manifestă în laringe, trahee-arteră, adică în plămân, deși ele provin din cap. Oamenii sunt uimiți atunci când, în special în bolile de copii, dacă se manifestă o tulburare în organele superioare, tratăm totul modificând metabolismul și atunci se petrece o adevărată vindecare. Ființa umană este, într-adevăr, un întreg și trebuie să fie tratată ca un întreg. Acest lucru se manifestă în toate domeniile, atât în domeniul unei terapii cu adevărat raționale, ca și în domeniul artei educației și instruirii.

Vă rog să luați în considerare faptul că, în ciuda marilor progrese realizate în domeniul cunoașterii în decursul ultimelor secole, nu s-a putut realiza nimic vrednic de luat în seamă în cunoașterea ființei umane, deoarece metodele de cunoaștere moderne nu se aplică, de fapt, decât la fizic-eteric, la ceea ce este exterior. Dar atunci când vrem să practicăm arta educației tocmai pentru această perioadă a copilăriei ce urmează după cotitura importantă dintre 9 și 10 ani, pentru perioada vieții dintre vârsta de 10 ani și pubertate, e deosebit de important să înțelegem cu adevărat, în mod concret, ce este o ființă umană, să vedem care sunt condițiile trupești, sufletești și spirituale ale dezvoltării ei.

Dacă observăm copilul cu o adevărată cunoaştere a fiinţei umane, atunci vedem că, începând din momentul de răscruce situat între 9 şi 10 ani, până pe la 10 ani, copilul elaborează tot ceea ce elaborează în sufletul său în aşa fel încât, în principal, în această elaborare acum este activ pretutindeni, prin forţele sale de creştere, sistemul muscular. Felul în care se umflă şi se alungesc muşchii depinde în mod decisiv de felul în care se dezvoltă forţele sufleteşti. Şi ceea ce caracterizează această perioadă a copilăriei dintre 9 şi 10 ani este faptul că muşchii sunt în mod intim uniţi cu sistemul respirator şi circulator; ei tind să se lege de sistemul respirator şi circulator.

În preajma vârstei de 12 ani, la copil apare ceva absolut diferit. Muşchii îşi părăsesc legătura lor strânsă cu sistemul respirator şi cu sistemul circulator, pentru a se orienta spre sistemul osos, spre schelet şi, începând din acest moment, ei se adaptează, în dezvoltarea lor, scheletului. În timp ce înainte se adaptaseră, în modalităţile lor de creştere, sistemului respirator şi circulator, acum se adaptează dinamicii scheletului. Ei însoţesc prin forţa lor de creştere toate mişcările pe care le facem când mergem, când apucăm obiectele, când sărim, într-un cuvânt, prin sistemul membrelor, prin sistemul osos. Muşchiul trece de la legătura strânsă pe care o avea cu sistemul respirator şi circulator la o legătură strânsă cu sistemul scheletului şi al oaselor. Prin aceasta, omul întreg se adaptează foarte puternic la lumea exterioară şi, începând cu al 12-lea an de viaţă, încă şi mai puternic decât înainte. Într-adevăr, înainte el era orientat în sistemul său muscular spre interior. El îşi lăsa muşchii să crească aşa cum o poate face sistemul ritmic închis în sine în interior. Mişcările sale făceau apel la sistemul muscular şi el se mulţumea să tragă după sine ansamblul oaselor. Acum, pe la 12 ani, acest lucru se schimbă total; acum, el se integrează, prin creştere musculară, în mecanica, în dinamica sistemului osos.

Cel care ştie să privească în mod real ce se petrece în copil în perioada dintre 11 şi 12 ani, cel care ştie să vadă cum îşi tratează el sistemul muscular şi cum îşi duce cu sine oasele până la această vârstă, cum începe apoi să se integreze în sistemul osos, aşadar, în lumea exterioară, acela a perceput în profunzime întreaga evoluţie a naturii umane.

Toate aceste lucruri ne fac să depăşim reflecţia abstractă şi intelectuală, aşa cum o practicăm noi astăzi şi o introducem în învăţământ în mod absolut inconştient. Ele îl fac pe educator, o fiinţă umană, să se situeze ca

ființă umană în fața copilului. Când ne situăm în fața copilului având o asemenea dispoziție interioară, atunci nu ne purtăm cu el cum s-a întâmplat, de exemplu, cu Marsyas. Oamenii pot, firește, să fie înspăimântați de o asemenea cunoaștere a ființei umane care devine prea transparentă, ei cred că atunci ființa umană este tăiată în bucățele, că se umblă cu bisturiul în sufletul ei. Dar nu așa stau lucrurile. Această viziune asupra omului este în același timp o viziune artistică și un act de cunoaștere. Totul devine artistic în această viziune asupra omului și de așa ceva avem nevoie, dacă vrem să privim așa cum trebuie acea perioadă a vieții care ține până la pubertate, acea trecere de la relația intimă dintre mușchi și sistemul respirator și circulator, care are loc până la 12 ani, la relația intimă dintre mușchi și oase, care se face de pe la 12 ani până la pubertate.

Remarcați cum se adaptează ființa umană lumii: la copilul foarte mic, forțele plastice, modelatoare, se află în creier; ele radiază pornind de aici. Apoi, acest rol trece asupra mușchilor. Iar când ființa umană a ajuns la 12 ani, ea își introduce toată ființa sa de om în schelet, apoi ea iese în lume, ea iese abia atunci în lume. Ființa umană se traversează pe sine însăși și apoi intră în relație cu lumea întreagă. La început, forțele capului; apoi, aceste forțe ale capului sunt revărsate mai târziu în mușchi, apoi în oase; ființa umană intră în oase, iar când a atins pubertatea, se dăruiește lumii întregi. Abia atunci se află ea cu adevărat în interiorul lumii.

Trebuie să ținem seama de acest fapt, dacă vrem să găsim repartizarea justă a materiilor instructiv-educative pentru această vârstă a copilului. Dar în zilele noastre nu suntem niște răsfățați în ceea ce privește cunoașterea aprofundată a omului. Iar acum, vă rog să mă iertați dacă trebuie să exprim în fața dvs. un teribil paradox. Am fost adesea obligat să-l exprim, deoarece trebuie să rostesc în mod clar adevărul antroposofic. E o teribilă erezie și o grozăvie pentru fiziologia, biologia și anatomia actuale, dar lucrurile stau, într-adevăr, în acest fel.

Vedeți dvs., tot ceea ce gândește astăzi ființa umană despre ființa umană s-a deplasat spre cap și, deși capul însuși ne face să pătrundem în permanență în materie și vrea în realitate să ne ucidă în fiecare zi, orice studiu al ființei umane se adresează astăzi, de fapt, capului. Ceea ce este nesănătos pentru studiul ființei umane. Acest studiu al ființei umane pornește, în realitate, de la știință, căci oamenii își spun: în cap se află creierul, totul este condus pornind din creier. Nu știu ce s-ar fi întâmplat dacă această teorie ar fi fost inventată într-o perioadă în care încă nu exista te-

legraful şi în care nu s-ar fi putut folosi comparaţia cu circuitele telegrafice. Dar nu e nevoie să ne oprim prea mult la această teorie. Şi astfel, lumea îşi reprezintă creierul ca pe un fel de staţie centrală, să zicem, de exemplu, Londra (conferenţiarul desenează la tablă o schemă). Apoi, dacă aici e centrul, poate avem aici Oxfordul, aici Douvres. Şi acum, luând Londra drept centru, ne spunem: o linie merge de la Oxford la Londra, apoi schimbăm linia şi aceasta se continuă spre Douvres. Într-un asemenea caz, ne putem reprezenta lucrurile în acest fel.

Iată cum îşi reprezintă oamenii creierul. Nervul merge spre organele de simţ, apare senzaţia, ea este condusă până la creier; aici, în creier, se află staţia centrală, Londra omului. Apoi, nervul motor merge de la creier la organele de mişcare şi face să apară voinţa, mişcarea, conform cu gândurile care se află aici în mijloc, într-un fel sau altul.

Când se inventează o asemenea teorie, faptele pot fi înregistrate în aşa fel încât ele să pară a confirma această teorie. Puteţi lua astăzi în mână toate manualele de fiziologie şi veţi vedea în ele, pur şi simplu, dacă nu aveţi prea multe idei preconcepute – căci toate acestea par foarte plauzibile –, ce experienţe se fac secţionându-se nervii, ce concluzii se trag pe baza reacţiei la această operaţie etc., şi totul concordă într-un mod admirabil. Dar pentru o cunoaştere care înţelege cu adevărat ce este o fiinţă umană, acest lucru nu este exact. Lucrurile nu stau, de fapt, în acest fel.

Vreau să fac abstracţie cu totul de faptul că, în cele din urmă, aproape că nu putem deosebi din punct de vedere anatomic nervii senzitivi de nervii motori; unii sunt cel mult ceva mai groşi decât ceilalţi; dar nu există nici o deosebire esenţială în ceea ce priveşte structura lor. Ceea ce ne învaţă cercetarea antroposofică în legătură cu acest subiect – eu nu pot oferi aici decât nişte indicaţii, care comunică nişte rezultate, altfel ar trebui să ţin nişte cursuri de fiziologie antroposofică – e următorul lucru: nervii nu formează decât o singură şi aceeaşi categorie de organe, este un non-sens să vorbim de două feluri de nervi, nervii senzitivi şi nervii motori. Cum elementul voinţei şi elementul senzitivităţii sunt bine dezvoltate pretutindeni în suflet, las fiecăruia libertatea să-i numească motori sau senzitivi, dar trebuie să-i considerăm a fi absolut de aceeaşi natură, nu există nici o diferenţă între ei. Singura diferenţă se referă doar la direcţia de funcţionare. Când nervul senzitiv merge în direcţia ochiului, el se deschide impresiei luminii şi ceea ce se află la periferia fiinţei umane reacţionează asupra unui alt nerv, pe care fiziologia actuală îl numeşte

nerv motor. Atunci când un nerv porneşte din creier şi se îndreaptă spre restul organismului, el ajunge aici pentru a percepe ceea ce se petrece cu ocazia unei mişcări. Un tratament corect al tabesului este absolut suficient pentru a confirma acest rezultat.

Aşadar, aşa-numitul nerv motor există pentru a percepe impulsurile de mişcare, ce se petrece în timpul mişcării, şi nu pentru a da mişcării un impuls. Nervii sunt întotdeauna organe de transmitere a percepţiilor, nervii senzitivi transmit percepţiile exterioare, aşa-numiţii nervi motori, care sunt şi ei tot nervi senzitivi, transmit percepţiile interioare. Există doar *un singur fel* de nervi. Şi numai o stare de spirit materialistă care s-a instaurat în ştiinţă a inventat această analogie cu telegraful.

Într-adevăr, această concepţie ştiinţifică e de părere că, aşa cum e nevoie de o transmitere de către nervi în cazul senzaţiei, tot astfel, e nevoie de o transmitere de către nerv a impulsurilor de voinţă. Dar nu aşa stau lucrurile. Impulsul de voinţă porneşte de la elementul sufletesc-spiritual. Acesta începe aici şi acţionează în corp în mod direct, şi nu prin intermediul nervului, acţionează în mod direct asupra sistemului metabolismului şi al membrelor. Iar nervul care pătrunde în sistemul metabolismului şi al membrelor nu transmite decât influenţa elementului sufletesc-spiritual asupra întregii fiinţe umane, percepută în manifestarea ei asupra sistemului metabolismului şi al membrelor. Noi percepem consecinţa proceselor sufletesc-spirituale ale voinţei în circulaţia sanguină, în tot restul metabolismului şi, de asemenea, în mişcarea mecanică a membrelor; noi percepem acest lucru. Aşa-numiţii nervi motori nu sunt nervi motori, ei sunt doar acei nervi care percep manifestările, impulsurile de voinţă. Atâta timp cât nu se va înţelege acest întreg ansamblu, nu se va ajunge la o cunoaştere clară a fiinţei umane. Dar dacă dvs. percepeţi pe deplin acest ansamblu, atunci veţi înţelege şi de ce trebuie să vă prezint acum un paradox, o erezie; căci atunci trebuie să spunem că sufletesc-spiritualul acţionează asupra întregii fiinţe umane.

Aşadar, la copil, până pe la 12 ani, efectele se manifestă, conform cu ceea ce a fost descris, în forţele muşchilor, care au o legătură intimă cu respiraţia şi cu sistemul circulator. După 12 ani şi până la pubertate, accentul se deplasează spre forţele legate de schelet. Astfel încât înainte de 12 ani noi percepem cu ajutorul aşa-numitului nerv motor mai curând ceea ce se situează în muşchii noştri, iar după 12 ani noi percepem cu acest aşa-numit nerv motor mai curând ceea ce trece din muşchi în oase. Şi da-

că vă gândiți că un element de voință este prezent în fiecare gând – desigur, voința este aceea care lucrează atunci când reunesc într-o sinteză niște elemente sau când le separ prin analiză, pretutindeni există aici voință –, atunci trebuie să căutați această voință și în organism. Și tocmai această voință care lucrează în funcția sufletească a gândirii este legată de organism în felul descris adineaori. Atunci când intrăm în cel de-al 12-lea an de viață, învățăm să ne folosim de o gândire ale cărei procese se desfășoară, în ceea ce privește aspectul lor de voință, în oase, în dinamica scheletului. Facem aici pasul important al trecerii de la sistemul moale al ființei umane la sistemul complet dur, care se situează în lume, ca să spunem așa, ca un sistem obiectiv de pârghii.

Aceasta este crezia, acesta este paradoxul pe care trebuie să-l așez în fața dvs.: atunci când ființa umană reflectează asupra naturii exterioare neînsuflețite, el nu o face direct cu capul, cu creierul, ci cu scheletul. Evident, când ne adâncim în fiziologia actuală, putem râde auzind că cineva de la Dornach afirmă că oamenii gândesc în mod abstract cu oasele; dar aceasta este realitatea. Ar fi mai comod să nu exprimăm asemenea lucruri, dar trebuie să le exprimăm, căci avem nevoie de o cunoaștere autentică a ființei umane. Gândurile pe care le avem în creier nu sunt decât imagini a ceea ce se desfășoară în adevăratul proces de gândire. Creierul este un instrument pentru gândurile pasive ce corespund adevăratelor procese care au loc atunci când gândim. Depinde de aceste imagini dacă gândirea ajunge la conștiență; dar în aceste imagini nu se găsește forța interioară care acționează în gândire, în ele nu se găsește elementul de voință al gândirii. Ceea ce constituie elementul esențial al gândirii nu are de-a face cu aceste imagini, care presupun existența creierului, mai mult decât are de-a face cu adevăratul domn X o fotografie a domnului X pe care ați vedea-o aici pe perete. Trebuie să faceți deosebire între fotografia domnului X și adevăratul domn X. Astfel, procesul real care se desfășoară atunci când gândim se deosebește de imagini. În timp ce gândim despre ceva de natură fizică, procesul acționează, în realitate, în omul întreg, și anume, pentru gândire, tocmai în schelet. La 12 ani, noi ne situăm cu gândirea noastră în schelet. Acest lucru ne conferă un adevărat punct de ancorare interioară pentru ceea ce avem de făcut atunci când învățământul trebuie să treacă la ceea ce am descris ieri: cunoașterea lumii plantelor în legătură cu Pământul, cunoașterea lumii animalelor în legătură cu ființa umană, până la 12 ani, până la pubertate.

Succesiunea și ordinea conținuturilor instructiv-educative trebuie să fie stabilite ținând seama de această orientare a organizării sufletesc-spirituale. Rolul jucat de sistemul muscular, care este moale în interior, în raport cu sistemul respirator și circulator, te conduce, atunci când pătrunzi bine cu înțelegerea toate aceste fenomene, la o estimare justă a faptului că, așa cum am descris, copilul trebuie să se familiarizeze cu planta, cu animalul, așadar, cu ceea ce este ceva mai aproape de partea interioară a ființei umane decât ceea ce nu este uman, mineralul, forțele dinamicii, fizica etc., care nu mai fac parte din ceea ce este uman. De aceea, atunci când copilul se apropie de vârsta de 12 ani, învățământul trebuie să facă apel la ceea ce, încetul cu încetul, se dovedește a fi în ființa umană entitatea sa proprie. Atunci trebuie să conducem tot ceea ce am menținut la început sub formă de imagine, care mergea apoi spre vegetalul care trăiește, spre animalul care simte, trebuie să conducem toate acestea spre înțelegerea intelectuală și conformă cu rațiunea a naturii anorganice.

Numai acum am ajuns la punctul în care ființa umană se situează ea însăși în lume și se simte ca ființă umană fizică legată de forțele dinamicii, de mecanică. Numai acum devine posibil să-i predăm elevului fizica, apoi chimia, tot sub forma cea mai simplă, ceea ce se află în pământ și este supus chimiei, dinamicii, mineralogia, cunoașterea mineralului. Dacă îl punem pe copil mai devreme în contact cu mineralul, cu tot ceea ce este de natură dinamică, fizică, chimică, atunci acționăm, fără s-o știm, într-un mod nociv asupra ființei umane. Pe de altă parte, a sesiza ceea ce se numește legătura dintre faptele istorice, marile personalități istorice, a sesiza impulsurile care acționează în istorie și în devenirea socială, acest lucru formează o polaritate pentru înțelegerea elementului fizic, mineral. Copiii nu sunt maturi pentru aceasta decât în preajma vârstei de 12 ani. Ideile istorice, impulsurile istorice care traversează viața istorică, impulsurile care acționează în formele sociale, deși sunt absolut diferite în domeniul istoriei, ele constituie, totuși, ca să spunem așa, scheletul istoriei, în timp ce carnea, mușchii ei, acestea sunt oamenii vii cu biografiile lor și evenimentele concrete nemijlocite ale istoriei. De aceea, atunci când predăm istoria, materie pe care trebuie s-o introducem între vârsta de 10 și 12 ani a copilului, trebuie să facem în așa fel încât să le oferim copiilor niște imagini concrete, care pot să încălzească sentimentul, să înalțe simțirea, biografii, evenimente concrete, prezentate într-un mod caracteristic,

şi nu să vorbim de marile impulsuri abstracte care acoperă nişte perioade lungi de timp. Acestea i se potrivesc copilului când el a ajuns la vârsta de 12 ani, vârstă la care are loc ceva ce ţine de faptul că fiinţa umană se află acum în lumea exterioară – el evoluează, într-adevăr, în întregime din interior spre exterior; el poate acum să înţeleagă, de asemenea, ce sunt impulsurile istorice care îl cuprind pe individ din exterior.

Trebuie neapărat să ţinem seama de acest lucru, altfel coborâm de la ceea ce simţim noi înşine ca adult, până la copil, orientându-ne după diferite simptoame. Şi spunem atunci; ei bine, da, aşa e şi în ştiinţe, la început înţelegem fenomenele simple ale fizicii, ale chimiei, apoi ne înălţăm spre celelalte domenii; acest lucru trebuie să-l facă şi procesul de învăţământ. Dar acest lucru nu corespunde naturii copilului. Ceea ce este cel mai simplu din acest punct de vedere, liniile abstracte ce traversează existenţa, care se închid în elementul fizic-mineral, nu sunt înţelese cu adevărat de copil decât atunci când el şi-a dezvoltat scheletul şi când se deplasează în lumea exterioară integrându-şi întreaga fiinţă în forţele dinamicii şi ale fizicii, ca după legile pârghiilor, într-un mod fizic-dinamic. Am admis cândva în cunoaşterea noastră despre Univers ideea că ar trebui să ajungem să transformăm tot mai mult, în mod treptat, toate lucrurile, într-un soi de legi ale naturii. Şi astfel, vedem cum istoricii se străduiesc să trateze elementul social în istorie apropiind cât mai mult impulsurile istorice de legile naturii.

Această tendinţă apare deja în copil, dacă tratăm cu el legile fizico-chimice înainte de 12 ani şi dacă nu tratăm decât după aceea elementul organic sau uman. Deoarece lucrurile n-au fost studiate la momentul potrivit, copilul trece şi asupra vieţii sociale şi istorice ceea ce a simţit faţă de simplele legi ale naturii. Şi cum aceasta a intrat în educaţie, există un public larg care este de partea acestei idei, ideea că trebuie să se caute pretutindeni nişte legi ale naturii şi că nu trebuie să vorbim de impulsuri istorice care să fie de natură direct spirituală; şi, desigur, acest lucru îşi exercită influenţa asupra principiilor de educaţie. Copilul e dresat atât de mult şi atât de bine, încât el îşi cucereşte o credinţă puternică în ceea ce este de domeniul fizicii şi al chimiei şi el o transpune apoi asupra ansamblului concepţiei sale despre Univers.

Ceea ce am scris aici vine din America: "Nature's proceeding in the social phenomena".[37] A devenit un adevărat slogan, referitor la un anumit principiu educativ, să spui: trebuie să educi copilul în aşa fel încât el

să simtă în fenomenele sociale nişte procese naturale, în aşa fel încât el să nu simtă ceea ce trăieşte în viaţa socială decât ca pe un fel de teorie a naturii.

În permanenţă vin la mine oameni şi îmi spun: nu aşa se spune în engleză, se spune "progress of nature", sau ceva asemănător. Dar, oricât ar părea de justificată această critică din punctul de vedere al utilizării limbii –, aici e vorba doar de un citat şi el există ca slogan, tocmai în legătură cu ştiinţa educaţiei! Aşadar, trebuie să ne gândim că poate ar fi posibil să se amelioreze ceva în această privinţă. Eu aş vrea, adică aş vrea să ameliorez acest lucru în sensul Cosmosului! Dar încă n-ai făcut nimic doar corectând expresia, căci ceea ce exprimă ea e faptul că oamenii vor să vadă în impulsurile sociale nişte impulsuri naturale. Pentru aceasta sunt pregătiţi copiii.[38] Dar ceea ce ar trebui să începem să facem este să simţim ce e natural în sensul legilor naturii şi ce e social în sensul legilor sociale, care sunt superioare legilor naturii; acest lucru, noi nu-l putem face. Noi corupem întreaga concepţie despre lume, dacă plasăm într-o perioadă a vieţii care nu e cea adecvată predarea chimiei, a mineralului, a mineralogiei, a fizicii, a dinamicii etc. Am amintit de nenumărate ori că trebuie să ţinem seama de ansamblul mediului nostru de civilizaţie, dacă vrem să înţelegem unde trebuie să intervină impulsurile în arta educaţiei şi a instruirii. Iertaţi-mi această digresiune, chiar dacă ea este justificată.

Vedeţi dvs., când priveşti concepţiile ştiinţifice actuale cu ajutorul cunoaşterii, al viziunii, care sunt descrise în cartea mea "Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?", ai impresia că lumile pe care le descriu azi ştiinţele şi care ne trimit mereu la elementul fizic-mineral nu sunt lumile în care trăim noi, oamenii făcuţi din carne şi sânge. Sunt alte lumi. Căci atunci când priveşti, cu ajutorul viziunii imaginative, aceste lumi descrise de omul de ştiinţă de astăzi şi pe care el le face să acţioneze asupra fiinţei umane, în aceste lumi simţi că nu trăiesc oameni făcuţi din carne şi sânge! Vezi plimbându-se în ele doar nişte schelete, doar nişte schelete – bărbaţi şi femei – se plimbă în aceste lumi. E o lume stranie. Am făcut într-o zi experienţa de a citi descrierea pe care o face un adevărat gânditor al vremurilor actuale, elveţianul *Vogt*[39] – cei mai tineri dintre dvs. n-au cum să-şi amintească de cel care era numit "marele Vogt", cel care construise în anii '50 o concepţie despre lume care amesteca la un loc toate concepţiile posibile ale epocii actuale –, am făcut această experienţă: am încercat să văd ce s-ar întâmpla dacă într-o zi un om adevărat,

făcut din carne şi sânge, s-ar rătăci în această lume în care, de fapt, în mod normal, n-ar putea supravieţui decât nişte schelete ambulante. Un om normal, făcut din carne din sânge, n-ar putea supravieţui în această lume. Dar dacă un om făcut din carne şi sânge s-ar rătăci în această lume, ce i s-ar întâmpla? Vedeţi dvs., din cauza acestor influenţe care sunt descrise acolo şi care trebuie să acţioneze asupra omului, în sensul acestei lumi gândite în mod materialist, el ar deveni, în cel mai grav sens al cuvântului, un neurastenic şi un isteric, în acelaşi timp. El n-ar putea să se elibereze de toate influenţele care acţionează aici asupra lui. În fond, ştiinţa descrie astăzi o lume care ne-ar face neurastenici şi isterici. Partea bună a lucrurilor este doar faptul că această lume descrisă aici nu este chiar lumea noastră reală şi că lumea noastră reală mai conţine, cu siguranţă, şi alte forţe în afară de cele descrise aici.

Dar trebuie să ieşim din această lume uniformizată, din această lume iluzorie din care ne extragem astăzi aproape totul, pentru însuşi ansamblul civilizaţiei noastre, şi să ajungem la o cunoaştere autentică a fiinţei umane; căci doar aceasta ne permite să ajungem, de asemenea, la o pedagogie autentică şi la o didactică autentică.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

CONFERINȚA A XII-A
Dornach, 3 ianuarie 1922

Din descrierea mea din ultimele zile ați reținut, desigur, impresia că tocmai arta instruirii și educației care se întemeiază pe o cunoaștere antroposofică a ființei umane ia în considerare în primul rând elementul fizic-eteric al ființei umane. Căci veți fi remarcat, probabil, că m-am străduit să arăt cum putem ajuta cel mai bine, prin arta noastră educativă, dezvoltarea liberă a forțelor plastice ce acționează în organismul uman pornind din cap. Cum să secondăm sistemul respirator și circulator, în special prin educația școlară? Cum să ținem seama de dezvoltarea cât se poate de liberă a forțelor musculare? Cum să avem grijă ca mușchii să se adapteze în mod just oaselor și ca ființa umană să se integreze astfel așa cum trebuie în lumea exterioară, în ceea ce privește organismul său fizic-eteric?

Pare că tot ceea ce emană din arta pedagogică de care am vorbit aici este orientat, în măsura în care aceste metode se referă la suflet și spirit, în așa fel încât să permită o dezvoltare cât mai sănătoasă și normală a elementului fizic-eteric al ființei umane. Și, într-adevăr, așa stau lucrurile. Scopul pe deplin conștient a ceea ce trebuie să fie considerat aici o pedagogie și o didactică sănătoase este acela de a dezvolta în modul cel mai liber posibil elementul fizic-eteric al ființei umane și de a oferi, ca să spunem așa, elementului sufletesc-spiritual posibilitatea de a se dezvolta din sine însuși; de a oferi elementului sufletesc-spiritual posibilitatea de a se dezvolta din sine însuși tocmai prin faptul că există străduința de a se aduce cât mai puține prejudicii elementului sufletesc-spiritual în perioada vârstei școlarității; nu se spune: ființa umană trebuie să devină așa sau așa. Tot ceea ce este pus în lucrare în cadrul procesului de învățământ este realizat în așa fel încât să se ajungă la cea mai bună stare de sănătate a ființei umane. Dat fiind faptul că în procesul de învățământ trebuie să ținem seama și de elementul sufletesc-spiritual, dat fiind faptul că elementul trupesc trebuie să devină expresia, manifestarea elementului sufletesc-spiritual, trebuie să avem grijă să tratăm elementul sufletesc-spiritual într-un mod adecvat dezvoltării sănătoase a ființei umane.

Oare în ce maximă educativă esențială își are izvorul o asemenea concepție? Ei bine, aceasta își are izvorul într-o atenție absolută acordată

libertății umane, stării de libertate a omului. Aceasta își are izvorul în idealul care vrea să-l situeze pe om în lume în așa fel încât el să-și poată dezvolta libertatea individuală, în așa fel încât el să nu aibă în trupul său o piedică în calea dezvoltării acestei libertăți individuale.

Așadar, ceea ce căutăm noi în mod deosebit prin această artă a educației și a instruirii orientată înspre partea fizic-eterică a ființei umane este ca omul să învețe să se slujească într-un mod just de această parte fizic-eterică mai târziu, în cursul ulterior al existenței sale. Căci această artă a educației se bazează atât pe cunoașterea ființei umane, cât și pe o anumită încredere că viața se dezvoltă cel mai bine atunci când ea poate să se dezvolte în mod liber și sănătos. Bineînțeles, toate aceste lucruri trebuie să fie luate într-un sens relativ, dar putem foarte bine să înțelegem acest sens relativ.

Cel pe care-l împiedicăm, în timpul perioadei școlare, să se slujească în mod just de sistemul său respirator, acela devine în viață un om neliber. Și acela pe care-l dresăm spunându-ne că el trebuie să-și cucerească pentru viață un concept sau altul, o reprezentarea sau alta, acela devine un om neliber. Devine un om liber numai acela pe care-l educăm descifrând cerințele pe care le impune dezvoltarea fizic-eterică a ființei umane. Trebuie să citim din omul însuși cum trebuie să ne comportăm cu el din punct de vedere al sufletului și al spiritului, în perioada vârstei școlarității.

Concepția antroposofică despre lume vrea să-și aducă argumentele în favoarea vieții tocmai prin faptul că ea conduce nu la un fals idealism, ci la o știință a implicării cu adevărat practice în viață, în măsura în care viața ne aduce în întâmpinare niște oameni care evoluează între naștere și moarte într-un corp și care trebuie să-și fi dezvoltat în acest corp elementul sufletesc-spiritual. Vedeți dvs., chiar dacă am vrea, noi n-am avea nici o influență, ca profesori și educatori, asupra adevăratei evoluții a ființei sufletești și spirituale a omului. Acest element sufletesc-spiritual nu ne apare sub forma ce corespunde naturii sale decât între momentul adormirii și momentul trezirii. Căci, în realitate, dacă am vrea să educăm această ființă sufletesc-spirituală, ar trebui s-o educăm în timpul somnului. Nu putem s-o educăm absolut deloc. Și aceasta e ideea care, într-o asemenea epocă cum este epoca actuală, este atât de opusă atitudinii noastre: se crede că trebuie să educăm ființa sufletesc-spirituală, că trebuie să-l facem pe om să creadă una sau alta, în timp ce noi, de fapt, tre-

buie doar să procedăm în aşa fel încât fiinţa spirituală să dispună în mod liber de corpul său fizic pătruns de viaţă.

Nu putem vorbi despre educaţie – am menţionat adesea acest lucru – fără nici o legătură cu ansamblul civilizaţiei unei epoci şi, în general, cu întregul mediu în care este situată aceasta. Eu mă voi abţine, în mod evident, să inserez în aceste consideraţii ceva care nu face parte din subiectul nostru. Dar ceea ce urmează face parte în cel mai înalt grad din subiectul nostru, cel puţin în privinţa epocii noastre.

În zilele noastre auzim spunându-se adesea că în Europa de Est a fost elaborată o pedagogie pentru acei adulţi care, doar ei, intră în considerare, adică pentru cei care sunt membri ai partidului care vrea să instaureze un socialism radical; căci în acea zonă a Europei nu se mai consideră just nimic din ceea ce a fost valabil până în prezent şi se elaborează astfel o nouă pedagogie. Demersul pedagogic constă în a lua nişte măsuri pur exterioare. Şi cum se procedează? Ni se spune că una dintre personalităţile ruseşti vizate a fost aleasă acum pentru a scrie o istorie a partidului comunist. Omul trebuie să scrie această istorie a partidului comunist în decurs de o lună. Acesta este răgazul pe care i-l acordă Statul. După o lună, el trebuie să fi terminat lucrarea. În acest interval de o lună el trebuie, în acelaşi timp, să facă faţă anumitor sarcini practice în centrala de la Moscova. El trebuie, astfel, să realizeze o carte ce urmează să servească la formarea tuturor acelora care sunt nişte ruşi autentici în sens actual. O altă personalitate a fost însărcinată să scrie o istorie a mişcării muncitoreşti din Vest şi o istorie a Internaţionalei. Acest om a primit şi el ordinul de a face în acelaşi timp şi altceva – după o lună şi jumătate el trebuie să fi terminat, şi orice rus adevărat va fi obligat să studieze această carte; iertaţi-mă, eu cred că i s-au permis, de fapt, două luni pentru această muncă. O a treia personalitate a primit sarcina să scrie teoria marxismului. Ea trebuie să dedice acestei munci o lună şi jumătate şi atunci va trebui să dea la iveală o carte pe care vor fi obligaţi s-o studieze toţi aceia care vor să-şi găsească un loc onorabil în societatea din Est. Un mic număr de oameni este însărcinat, în acelaşi fel, să creeze literatura rusă a viitorului apropiat. Fiecăruia i se prescrie numărul de săptămâni pe care trebuie să le consacre acestei munci, şi, totodată, ce trebuie să mai facă pe lângă aceasta, în acelaşi timp; cel care trebuie să scrie despre marxism este în acelaşi timp co-redactor al ziarului *Pravda*.

De ce menționez aceste lucruri aici? Pentru că aceasta este, de fapt, consecința ultimă a ceea ce toți purtăm în noi prin faptul că suntem oameni ai civilizației actuale; numai că nu vrem să recunoaștem că aceasta este consecința ultimă a civilizației actuale, care în Estul Europei doar a fost dusă până la absurd. Absurdul constă în faptul că se pornește de la ideea că ființa umană trebuie să știe un anumit lucru; că nu se pornește de la această perspectivă: cum trebuie să fie ființa umană pentru a fi un om, un om inserat în mod just în ordinea lumii?

Dascălul trebuie să aducă în școală cel mai mare respect pentru elementul sufletesc-spiritual al omului și fără acest mare respect nu mai putem s-o scoatem la capăt cu aspectul școlar al educației, tot așa cum nu mai putem s-o scoatem la capăt fără o formație artistică și științifică a celui care predă. Astfel, putem pretinde, în primă instanță, de la dascălul care vrea să acționeze pe baza unei pedagogii orientate antroposofic, ca el să simtă respect pentru posibilitățile de evoluție ale elementului sufletesc-spiritual pe care îl aduce în lume copilul, ca el să se simtă în fața copilului ca în fața unei ființe libere și să găsească, în consecință, principiile care pot educa în așa fel copilul, încât, atunci când acesta va face o retrospectivă asupra educației pe care a primit-o, să nu poată vedea în ea nici o atingere a libertății sale, nici chiar în ceea ce privește consecințele acestei educații.

Cel mai bun mod de a înțelege clar sensul acestor lucruri este să ne punem întrebarea următoare: ce devine o ființă umană ale cărei însușiri fizic-eterice particulare nu au fost tratate în mod just în copilărie? Ele rămân embrionare și supraviețuiesc în acest fel până la o vârstă ulterioară. Dar ce înseamnă aceste trăsături copilărești la o vârstă ulterioară? Oricât de paradoxal ar putea să pară, acest lucru este absolut adevărat: trăsăturile copilărești sunt cauze de îmbolnăvire pentru o vârstă ulterioară; trebuie să știm acest lucru și să luăm în serios faptul că pentru o vârstă ulterioară trăsăturile copilărești sunt cauze de îmbolnăvire. Atunci vom simți un imbold interior just, care ne va conduce spre o adevărat igienă și, de asemenea, spre respectarea libertății umane în general.

Să facem următoarea comparație: să ne gândim la un om care se entuziasmează pentru libertatea umană până în cele mai intime fibre ale ființei sale. El se îmbolnăvește și cheamă medicul. Medicul apelează la toate mijloacele pe care le are la dispoziție arta medicală modernă și îl vindecă. Se gândește oare cineva că acest lucru prejudiciază libertății acestui om?

Nicidecum. Ceea ce vine astfel spre om nu prejudiciază în nici un fel libertății ființei umane.

Trebuie să avem același sentiment și față de arta educației și instruirii. Trebuie să exprimăm acest lucru într-un mod radical, dar putem înțelege, de asemenea, nuanța justă a ceea ce a fost exprimat în mod radical. Ceea ce e necesar să simțim față de arta educației și instruirii este că trebuie să putem gândi arta educației și instruirii într-o anumită relație cu arta medicală. Bineînțeles, arta educației nu este o terapie în sensul veritabil al cuvântului. Dar trebuie să considerăm legătura ființei umane cu ființa copilului în așa fel încât comparația cu atitudinea terapeutică să apară absolut îndreptățită.

Atunci când, la sfârșitul educației școlare, îl lăsăm pe copil să părăsească școala, în momentul pubertății – vom mai vorbi despre această cotitură a vieții care este pubertatea în zilele următoare, când vom vorbi despre educația estetică și morală; acum vom studia mai curând aspectele general-umane –, atunci când, așadar, îl lăsăm pe copil să plece, la sfârșitul educației propriu-zis școlare, la vârsta de 14, 15 ani, e extraordinar de important să ne asigurăm că în timpul perioadei dintre schimbarea dentiției și pubertate am făcut, într-adevăr, pentru copil tot ceea ce îi poate fi de folos pentru cursul ulterior al vieții. Trebuie să ținem seama de faptul că avem de-a face, în această perioadă școlară, cu o întreagă rețea de forțe ale corpului eteric, ale corpului de forțe plăsmuitoare, și că sufletul ca atare – despre care vom vorbi imediat mai în amănunt – nu începe să se reveleze cu adevărat decât atunci când copilul depășește vârsta propriu-zis școlară. Și noi trebuie, într-adevăr, să examinăm perioada vieții umane care începe cu vârsta de 14, 15 ani, durează până pe la 20 de ani și în care ființei umane i se impune, de către propria sa natură, aceeași cerință de a se adapta din ce în ce mai bine vieții exterioare. Am văzut, într-adevăr, cum își cucerește copilul în mod treptat corpul și, în final, sistemul osos și cum se inserează astfel el însuși în lumea exterioară, cum se situează el însuși în lumea exterioară. El trebuie atunci să se adapteze lumii exterioare. Și acest lucru are loc, în esență, până pe la 20 de ani.

Dar atunci vine o perioadă a vieții extraordinar de importantă pentru ființa umană, o perioadă a vieții în care noi nu ne mai situăm ca la școală în fața ființei umane. Dar în perioada vieții școlare au loc enorm de multe lucruri care au repercusiuni asupra ființei umane tocmai în această perioadă care ține de la 21 la 30 de ani.

Imediat după ce copilul depăşeşte vârsta şcolarităţii obligatorii, el trebuie să se pregătească pentru o anumită profesie. Atunci nu mai trebuie să-i transmitem ceea ce decurge doar din natura umană, ci ceea ce a fost acumulat de-a lungul civilizaţiei ca fiind adecvat unei profesii sau alteia. Fiinţa umană trebuie să fie atunci capabilă să se adapteze unui domeniu particular al vieţii. În pedagogia noastră, noi încercăm să ţinem seama tocmai de această necesitate de a intra în viaţă, introducând, treptat, pentru copiii sau tinerii care se află atunci la vârsta de 14, 15 ani, nişte materii de învăţământ absolut practice, ţesutul, torsul, pentru a cultiva integrarea în viaţă. Căci a cunoaşte o asemenea activitate şi mai ales a fi practicat o dată o activitate cum este ţesutul, torsul, acest lucru este important nu numai pentru cel care va deveni ţesător sau filatoare, ci este de o importanţă extraordinară pentru orice om care vrea să aibă un simţ practic în viaţă. Se pune problema numai să găsim activităţile juste pe care trebuie să le practice copiii, la momentul potrivit.

Dar ceea ce formăm la vârsta şcolară în corpul eteric sau corpul forţelor plăsmuitoare, aceasta apare în suflet între 20 şi 30 de ani, atunci când fiinţa umană trebuie realmente să-şi găsească locul în viaţă, şi în primul rând din punct de vedere profesional. Modul în care ne-am comportat cu el la şcoală face să-i devină posibil, începând cu vârsta de 20 de ani, să se integreze în viaţă, şi o va face sau într-un mod stângaci, întâlnind opoziţii şi obstacole, sau cu iscusinţă, având puterea de a înlătura obstacolele, rezistenţele. Fiinţa umană trebuie să simtă neapărat, în perioada dintre 21 şi 30 de ani, că ceea ce am făcut noi cu el în perioada şcolară a intrat, ca să spunem aşa, mai în profunzime, în timp ce el se pregătea pentru viitoarea sa profesie, dar reapare la suprafaţă sub forma a ceea ce omul ştie să facă, în modul în care el se integrează în viaţă. Ştiind acest lucru, vom putea observa în mod just marile perioade ale vieţii umane, dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate. Între 9 şi 10 ani, aveam acea cotitură importantă despre care am vorbit. În preajma vârstei de 12 ani se situează o altă cotitură importantă, pe care am indicat-o, de asemenea. Când copilul părăseşte, la 6, 7 ani, casa părintească pentru a veni la şcoală, el este mai întâi ceea ce am numit un organ de simţ total. El şi-a cucerit multe prin imitaţie. El a dezvoltat în sine o anumită plastică. El aduce cu sine aceste lucruri la şcoală. Şi tot ceea ce vom face până la acea cotitură dintre 9 şi 10 ani va tinde să acţioneze modelând, să acţioneze, prin educaţie şi instruire, modelând, în aşa fel încât fiinţa umană să

fie întotdeauna prezentă în această muncă de modelare. În descrierea pe care am făcut-o despre modul în care trebuie să predăm copiilor cititul, scrisul, socotitul, acest lucru se exprimă în cerința de a proceda în mod artistic, tocmai pentru această vârstă. Aşadar, este deosebit de important, pentru această vârstă a vieții, să ținem seama de elementul artistic.

Acela care ştie că educația trebuie să pornească la vârsta şcolară de la voință şi să nu conducă decât mai târziu, încetul cu încetul, spre intelect, va avea grijă în mod deosebit de formarea voinței. El îşi va spune: copilul trebuie să învețe în mod just să facă să iasă voința din organismul său. – Pentru aceasta, trebuie ca voința să ia, într-un mod just, caracterul de sentiment în toate formele sale de exprimare. Nu trebuie doar să facem un lucru sau altul, ci trebuie, de asemenea, să simțim în mod adecvat simpatie sau antipatie pentru ceea ce facem. Şi cel mai bun element care, făcând abstracție de valoarea sa proprie, îl cufundă pe copil în acest curent, este elementul muzical. De aceea, imediat ce copilul ajunge la şcoală, ar trebui să-l punem în contact cu elementul muzical prin cânt, dar şi prin practicarea simplă a unui instrument.

Prin aceasta, copilul nu doar îşi cultivă simțul estetic, ci, înainte de toate, prin acest mijloc se obține o structură interioară armonioasă a elementului voinței. Şi în acest sens ne sunt de ajutor şi dispozițiile înnăscute ale copilului. El este în interiorul corpului său un plastician şi noi putem face să iasă la iveală aceste dispoziții interioare de plastician şi, în general, putem face să iasă la iveală toate dispozițiile înnăscute ale copilului. Copilul are şi nişte dispoziții înnăscute care ne permit să-l putem lăsa, chiar dacă acest lucru nu e deloc comod, să facă pe hârtie tot felul de lucruri prin care el poate fi introdus în tainele lumii culorilor. De exemplu, este extraordinar de interesant să vedem cum, încetul cu încetul, copiii încep să se simtă foarte în elementul lor în lumea culorilor, dacă îi lăsăm la început, pur şi simplu, să aşeze după bunul lor plac culoarea pe o suprafață albă. Ei aştern culorile pe diferite porțiuni ale acestei suprafețe albe, pe care va apărea, prin simpla dispoziție naturală a copilului, o anumită armonie interioară de culori. Ceea ce mâzgălesc ei cam la întâmplare pe foaia de hârtie nu este lipsit de sens, vom găsi o anumită armonie de culori. Numai că trebuie să avem grijă să nu-i lăsăm pe copii să folosească acele culori din cutiile de pictură, unde culorile se află sub forma unor buline, şi copiii să le aplice direct pe hârtie. Acest lucru e întotdeauna dăunător, chiar şi pentru pictori. Trebuie să pictăm

pornind de la culoarea diluată în niște păhărele pentru pictat, pornind de la culoarea diluată în apă sau în alt lichid. Trebuie să dezvoltăm în interiorul nostru o legătură intimă cu culoarea. Copilul trebuie neapărat să procedeze în acest fel. Nu există nici o legătură intimă cu culoarea atunci când mâzgălim luând culoarea de pe paletă, ci doar atunci când pictăm pornind de la culoarea diluată în niște păhărele pentru pictat.

Și dacă îi spunem acum copilului: privește, e foarte frumos ce ai făcut tu aici: tu ai pictat în mijloc o suprafață roșie și ai făcut restul picturii ținând seama de acest lucru. Tot ce ai făcut în pictura ta se află în armonie cu suprafața roșie. Încearcă acum să faci exact invers, acolo unde ai acum o suprafață roșie, fă o suprafață albastră și pictează tot restul ținând seama de acest lucru, așa cum ar trebui s-o faci dacă n-ai avea în mijloc roșul, ci albastrul.

În primul rând, copilul se simte extraordinar de stimulat printr-un asemenea exercițiu, în al doilea rând, cu ajutorul câtorva sfaturi din partea dascălului și a educatorului, copilul va realiza, cu siguranță, această transpunere într-o altă tonalitate de culoare, câștigând enorm în legătura sa cu lumea, dacă îl punem să facă așa ceva. Și trebuie neapărat să-l punem pe copil să modeleze mici obiecte, chiar dacă și acest lucru nu este câtuși de puțin comod, luați, așadar, orice materiale pe care le aveți la îndemână. Desigur, trebuie să avem grijă ca ei să nu se murdărească; nu e ușor, dar folosul pe care-l vor avea copiii de aici este de o valoare infinit superioară faptului că ei nu trebuie să se murdărească atunci când modelează aceste mici obiecte sau alte lucruri asemănătoare. Într-un cuvânt, e necesar să-l punem pe copil în contact cu elementul artistic, chiar în această primă perioadă. Tot ceea ce trebuie să iasă la iveală din copil trebuie să-i fie adus în întâmpinare într-un fel care să fie în concordanță cu copilăria. Atunci când îl punem în acest fel pe copil în legătură cu elementul artistic, atunci munca devine mult mai ușoară la celelalte materii. Ei învață, de exemplu, mult mai bine limbile, dacă îi punem în contact cu arta. Am arătat deja, se știe, că trebuie să introducem predarea limbilor la o vârstă timpurie, dacă e posibil, imediat ce copiii încep școala.

E adevărat că în epoca noastră domnesc multe fanatisme și astfel putem vedea că ceea ce este absolut just într-o anumită privință poate lua niște forme unilaterale, când este împins până la fanatism. Așa se întâmplă, de exemplu, în ceea ce privește limbile. Desigur, copilul învață limba maternă mai întâi fără nici un fel de noțiuni de gramatică și este evident

că el trebuie s-o învețe în acest fel; atunci când copilul ajunge la vârsta şcolară şi când îl învățăm limbile străine, trebuie s-o facem tot fără gramatică, imitând, ca să spunem aşa, sub o formă ceva mai matură, învățarea limbii materne.

Dar când ajungem la această cotitură a vieții deja menționate dintre 9 şi 10 ani, atunci însăşi viața ființei umane pretinde, pur şi simplu, să-i dăm copilului câteva noțiuni gramaticale, fără pedanterie, pentru a ajuta evoluției juste a copilului, căci el trebuie să găsească la această vârstă trecerea spre dezvoltarea eului său. El trebuie să învețe să facă toate lucrurile mai conştient decât înainte. Aşadar, limbii pe care o ştie deja, pe care o vorbeşte, pe care o foloseşte, acestui element al limbii care este situat în sfera sentimentului, trebuie să-i integrăm elementul conceptual, învățându-l regulile gramaticale, nu în mod pedant, ci printr-un exercițiu care să stimuleze limba. Copilul trebuie să aibă câteva noțiuni de gramatică, pentru ca el să nu-şi spună, între 9 şi 10 ani, când are loc această cotitură importantă a vieții: cum trebuie oare să spun asta? cum trebuie să spun cealaltă? fără a avea un punct de sprijin logic. Căci trebuie să ne fie clar acest lucru: limba conține două elemente care se întrepătrund în permanență: un element conceptual şi un element bazat pe sentiment.

Aş vrea să ilustrez aceasta cu ajutorul unei fraze extrase din "Faust" de Goethe:[40]

> Cenuşie, drag prieten, este orice teorie,
> Şi verde, arborele de aur al vieții.

Occidentalilor care sunteți dvs. n-o să vă cer să studiați comentariile despre "Faust"-ul lui Goethe – există o bibliotecă întreagă de asemenea comentarii –; dar, dacă le-ați studia, ați face o descoperire uimitoare. O anumită categorie de comentarii pun întotdeauna ca notă la subsol, atunci când comentatorul ajunge la această frază din "Faust"-ul lui Goethe: s-a scris deasupra 3526, pentru că au apărut deja înainte 3525 de explicații; jos, aşadar, se scrie 3526 – o observație asupra caracterului ilogic al acestei fraze şi pe care trebuie s-o considerăm o licență artistică a autorului, dar care, oricum, este foarte ilogică, căci – un arbore de aur, dacă e un portocal, atunci nu e verde, şi dacă e un alt arbore, atunci, sau nu e de aur, sau e doar un arbore artificial. În orice caz, un arbore de aur nu poate fi verde. Şi, pe de altă parte, trebuie să adăugăm: Teoria – ia să vedem, ea

nu poate fi cenuşie! Ea e mai curând ceva ce nu se vede, aşadar, nu poate fi cenuşie. Aşadar, lucrul nu e deloc logic.

Desigur, există şi alţi comentatori, ei sunt mai artişti, ei se bucură că nu e totul logic în această chestiune.

Ei bine, ce-i cu toate astea! E vorba că în această frază elementul de limbă care aparţine sferei sentimentului, pe de-o parte, şi elementul conceptual şi descriptiv, pe de altă parte, reies cu o forţă deosebită. Spunând: un arbore de aur – el vrea să spună un arbore pe care-l iubim tot atât de mult cum iubim aurul, şi cu acest cuvânt, aur, nu mai dăm atenţie lucrului care se vede, ci tocmai sentimentului pe care-l avem în faţa acestei străluciri deosebite. Un arbore de aur este, aşadar, acela pentru care simţim acelaşi sentiment ca în faţa aurului. Aici n-a fost luat în considerare decât sentimentul. Iar prin cuvântul verde este desemnat un adevărat arbore, aşa cum îl putem vedea: aici se ţine seama de logică. – Teoria, nu e ceva ce vedem, dar mulţi oameni simt faţă de ea, în mod justificat sau nu, ceea ce poţi simţi atunci când la Londra tocmai este ceaţă. Ei bine, poţi transpune acest sentiment asupra modului în care simţi teoria. Şi iarăşi, elementul de limbă care face parte din sfera sentimentul apare în cuvântul "cenuşiu".

Dar elementul sentimentului şi elementul gândirii din cadrul limbii se întreţes peste tot. În limbile actuale, multe aspecte s-au estompat, dar în epocile trecute, când limbile erau pe cale de a se forma, pretutindeni era prezent un element activ, plăsmuitor, şi astfel în elementul conceptual a fost introdus elementul simţirii.

Dar relaţia copilului cu limba se situează, înainte de vârsta de 9 ani, exclusiv în sfera simţirii. Însă copilul n-ar putea să-şi dezvolte conştienţa de sine dacă n-am introduce puţin elementul conceptual. De aceea este atât de necesar să-i transmitem copilului acest element conceptual prin intermediul regulilor gramaticale, predate cu bun simţ, mai întâi cu privire la limba maternă, dar poate apoi şi cu privire la limba străină, regulile gramaticale urmând întotdeauna însuşirea limbii.

Făcând acest lucru, trebuie să avem grijă la următorul lucru: între 9 şi 10 ani, copilul trebuie să-şi cucerească sentimentul că în acest fel el pătrunde puţin în înţelegerea limbii, aşa cum am arătat. Astfel, putem să formăm la copil un sentiment gramatical just al limbii.

În preajma vârstei de 12 ani – e necesar să fim atenţi la acest lucru – copilul trebuie să fi dezvoltat sentimentul frumuseţii limbii, un simţ este-

tic față de limbă și el trebuie să se străduiască, de asemenea, când ajunge în preajma vârstei de 12 ani, să se exprime în mod adecvat, conform cu ceea ce aș vrea să numesc "vorbirea frumoasă". Și numai începând cu această vârstă și până la pubertate ar trebui el să dezvolte ceea ce face parte din folosirea limbii în sensul capacității de a convinge pe cineva: elementul dialectic al limbii. Copilul nu trebuie să abordeze acest element decât atunci când trece de vârsta școlarității. Astfel că am putea spune: facultățile care trebuie să se trezească treptat în noi față de limbă sunt în primul rând un sentiment al exactității limbii dat de viața însăși, sentimentul frumuseții limbii, apoi sentimentul puterii pe care o avem în viață datorită limbii. Astfel trebuie să fie organizat tot ceea ce face parte din predarea limbilor.

E mult mai important pentru cel care predă, pentru educator, să se inițieze treptat în aceste modalități, decât să i se dea un anumit plan școlar gata-făcut, cu indicarea unor obiective ce trebuie să fie atinse. Desigur, el va ști să introducă și să trateze în acest fel elementele juste în diferitele perioade ale vieții. Procedând cu artă și într-un mod artistic, el va ști, fără a neglija din această cauză elementul plastic, să adauge, până spre 9-10 ani, elementul descriptiv elementului plastic, în care ființa umană mai este încă implicată în mod personal.

Acest lucru este absolut posibil dacă organizăm materiile de învățământ, așa cum am arătat în aceste ultime zile, apropiind, pe de-o parte, științele naturii de geografia fizică și tratând ceea ce se referă la animale în legătură cu ființa umană. Vom putea acționa aici cel mai eficace în primul rând prin ceea ce este pur descriptiv și vom putea modela acest element în așa fel încât el să nu se mai adreseze acum ființei umane în ansamblu, ci să se adreseze și sufletului său. Vom acorda, așadar, multă importanță faptului de a le povesti copiilor în mod plastic și viu. Și în această perioadă a vieții vom trata, de asemenea, istoria, așa cum am arătat deja, prezentând evenimente umane, tablouri ce formează un întreg.

Apoi, când copilul se apropie de vârsta de 12 ani, dar nu înainte, atunci putem să adăugăm elementului plastic și elementului descriptiv elementul explicativ, ținem atunci seama de cauze și efecte, ceea ce face apel la efortul intelectual. Copilul intră în această sferă numai între 11 și 12 ani.

Dar există un element care trebuie să se reverse asupra acestei întregi perioade, e predarea matematicii pe care trebuie s-o tratăm în aspectele ei cele mai diverse, într-un mod adecvat, desigur, vârstei copilului. Elementul matematic, aritmetica şi geometria, cu care trebuie să-l punem pe copil în contact, constituie materii care sunt surse de dificultăţi deosebite pentru instruire şi educaţie. Căci ceea ce face parte din matematică se predă pe întreaga perioadă şcolară, la început într-un mod destul de simplu, înainte de 9 ani – căci copilul poate înţelege deja multe lucruri din acest domeniu, dacă procedăm în mod just –, apoi mergând mereu mai departe în mod mai complex; trebuie să prezentăm aceste lucruri într-o manieră artistică, să-i prezentăm copilului într-o manieră artistică socotitul, geometria, cu tot felul de exerciţii, şi să trecem apoi, între 9 şi 10 ani, la descrierea acestor domenii.

Trebuie neapărat să-l învăţăm pe copil să observe, rămânând în elementul descriptiv, unghiurile, triunghiurile, dreptunghiurile etc., şi doar în preajma vârstei de 12 ani trebuie să trecem la demonstraţii.

Se dovedeşte, tocmai în acest fel, că dascălul plictisitor nu va ajunge să facă decât foarte puţin sau aproape nimic, dar dascălul care trăieşte cu toată fiinţa sa în această matematică, domeniu care ne face, în realitate, să simţim în profunzime idealitatea armonioasă a spaţiului întregului Univers, va face din matematică materia de învăţământ cea mai atrăgătoare. Când un dascăl se poate entuziasma pentru teorema lui Pythagora, când el se poate înflăcăra pentru armoniile interne dintre suprafeţe şi corpuri, atunci el va introduce tocmai la această materie un element care este extraordinar de important pentru copil, şi în ceea ce priveşte momentul de evoluţie sufletească. El se va opune atunci prin acest element tuturor elementelor haotice ale vieţii.

Vedeţi dvs., nu ar exista limbă dacă limbajul nu ar amesteca elementele ca printr-o aruncare de zaruri. Această frază are un caracter cam extrem, dar, de fapt, limba pe care o vorbim în viaţa cotidiană este întotdeauna de-aşa natură încât, dacă am examina limbile pe care le vorbim, am găsi pretutindeni că sentimentul şi gândirea se contopesc. Şi chiar şi numai în virtutea acestui fapt referitor la limbă, dar şi a multor altor lucruri, omul s-ar cufunda într-un anumit haos al vieţii, dacă nu şi-ar cuceri această fermitate pe care ne-o putem cuceri tocmai prin matematică. Cel care pătrunde viaţa în profunzime ştie câte fiinţe umane au fost ferite de neurastenie, de isterie şi de lucruri şi mai grave încă, prin simplul fapt

că au învățat să privească în mod just niște triunghiuri, dreptunghiuri, tetraedre etc.

Aș putea introduce aici un element subiectiv, care ne va sluji ca ilustrare simptomatică. Îmi place în mod special mecanica, nu numai din motive obiective, ci, în acest caz, și din niște motive absolut subiective. Și aceasta tocmai pentru că la Universitatea din Viena am avut un profesor care ținea niște cursuri de mecanică înflăcărându-se într-un mod minunat pentru cercetarea rezultantelor mai multor componente – într-adevăr, asemenea experiențe trăite au o influență care se prelungește în viața ulterioară. Era interesant să vezi cu ce entuziasm interior căuta acest om rezultantele mai multor componente și extrăgea componentele din rezultante și să vezi cum, după ce trecea dintr-un salt de la o tablă la alta, el dansa pe loc și se bucura când enunța ceva de genul, de exemplu: $c^2 = a^2 + b^2$. Când ajungea în acest punct și se întorcea spre auditoriu cu un surâs amical, aceasta era cu adevărat o experiență care chiar numai ea singură putea comunica entuziasmul pentru mecanica analitică, spre care oamenii nu se simt atrași în mod deosebit. – Dar e important ca tocmai acest element al matematicii, care trebuie să fie repartizat în modul indicat pe diferitele perioade ale vieții la vârsta școlarității, să-și reverse ființa asupra ființei umane în ansamblul ei.

Atunci am stabilit cei doi poli în dezvoltarea ființei umane, elementul muzical-artistic, pe de-o parte, elementul matematic-ideatic, pe de altă parte; și astfel, copilul se integrează, încetul cu încetul, în lume, noi având grijă să dezvoltăm în mod just, pornind din interior, totalitatea ființei sale.

Când ne apropiem cu procesul instructiv-educativ de această perioadă a vieții copilului când el trebuie să părăsească primul ciclu al etapei secundare, ne simțim îndemnați să ne formăm, în însăși practica predării, o viziune de ansamblu asupra celor mai importante momente pentru dezvoltarea acestei perioada a vârstei școlarității. Când copilul are 6 sau 7 ani, el părăsește casa părintească și vine la școală. Noi îl trimitem, ca să spunem așa, în lume și trebuie să avem grijă – așa cum am arătat tocmai la începutul expunerii de astăzi – ca el să găsească posibilitatea de a se adapta lumii. Când copilul pleacă din casa părintească și vine la noi, el este un fel de organ de simț uriaș. Există în el un fel de copie, o amprentă a părinților, a altor persoane din ambianța sa, din întregul său mediu social. Și noi trebuie să transformăm în element universal uman ceea ce fa-

ce din copil un tip special de omenesc – atunci când vine la şcoală, el este cu adevărat un exemplar particular de omenesc -. Putem face acest lucru mai ales acţionând asupra sistemului respirator şi circulator, care sunt dincolo de ceea ce este individual în fiinţa umană. Noi trebuie, într-adevăr, să transformăm, într-un anumit fel, tipul particular de omenesc pe care îl primim la şcoală într-o fiinţă umană mai universală. Dar, deja din momentul în care ajunge la şcoală, copilul poartă în el ceva absolut individual. Nu doar sub forma pronunţată şi caracteristică pe care o poate lua acest aspect atunci când apare în mod unilateral la adult la o vârstă ulterioară, când vorbim de temperamentele diferitelor categorii de fiinţe umane, când vorbim de temperamentul melancolic, sanguinic, flegmatic, coleric; ci natura copilului are o coloratură absolut personală care ne permite să vorbim de copii cu o tendinţă spre tipul melancolic, flegmatic, sanguinic, coleric. În arta educaţiei şi instruirii, noi trebuie să învăţăm să observăm şi să înţelegem toate subtilităţile legate de aceste tendinţe ale copilului spre un temperament sau altul, să înţelegem, de asemenea, cum trebuie să-l tratăm pe copil, în funcţie de înclinaţia lui spre un anumit temperament.

Copilul melancolic este copilul deosebit de dependent de corpul său fizic, mereu înclinat să scormonească în sine însuşi, deoarece, în virtutea constituţiei sale absolut speciale, el este acaparat de trup. Din acest motiv, întreaga sa atenţie este deturnată de la lumea exterioară. Dar nu putem spune doar atât, că melancolicul nu este atent. El nu este atent la lumea exterioară şi nici la impresiile ce provin de la profesor; dar el este foarte atent la proprie sale stări. De aceea, copilul melancolic – eu vorbesc acum de copii, ceea ce spun nu poate fi transpus, pur şi simplu, la adulţi –, de aceea, copilul melancolic este, de asemenea, un copil lunatic, un copil supus unor dispoziţii schimbătoare.

Copilul flegmatic este integrat în lume în aşa fel încât, în realitate, el este în inconştientul său cu totul dăruit lumii. Şi pentru că lumea e vastă şi există atâtea lucruri, aşadar, pentru că este dăruit atâtor lucruri, el nu se interesează de lucrurile cele mai apropiate. Nici ceea ce spun acum nu e valabil pentru adult, căci s-ar putea crede că vreau să-i flatez pe flegmatici; dar, firește, nu e vorba de aşa ceva. Dar exprimând acest lucru puţin mai radical, am putea spune: dacă acest copil cu tendinţe flegmatice nu s-ar afla pe Pământ, ci în Cer, în Cosmos, el s-ar interesa foarte intens de ceea ce îl înconjoară, căci tendinţele sale îl poartă nu spre ceea ce este

apropiat, ci spre periferia Universului, spre imensitatea care nu face prea mare impresie asupra noastră din simplul motiv că ea cuprinde atâta spațiu.

Copilul sanguinic manifestă, într-un anumit sens, în dispozițiile sale înnăscute, contrariul melancolicului, contrariul flegmaticului. Tânărul melancolic se dăruiește corpului său fizic, flegmaticul este înclinat, prin dispozițiile sale înnăscute, spre lumea vastă, spre lumea sferelor, pentru că el trăiește din tot sufletul său de om, într-un mod deosebit de profund, în corpul său eteric, în corpul forțelor plăsmuitoare. Acest corp este dăruit realității în ansamblul ei. De altfel, el se răspândește imediat în Univers, la câteva zile după moarte.

Copilul sanguinic trăiește în ceea ce numim corp astral sau corp sufletesc. Acest corp sufletesc se deosebește de corpul fizic și de corpul eteric prin faptul că el nu are, în realitate, nici un interes pentru timp și spațiu. El se află în afara timpului și spațiului. Datorită acțiunii corpului astral, omul are în sine în permanență, în fiecare clipă a vieții, întreaga lui viață – evenimentele cele mai îndepărtate, desigur, atenuate, în comparație cu evenimentele cele mai apropiate. Corpul astral este, prin excelență, cel care dirijează viscle. Dar dvs. știți că viscle nu țin seama prea mult de cursul temporal al vieții. Visăm ceva care s-a petrecut ieri; în vis, sunt amestecate ființe din prima noastră copilărie. Corpul astral amestecă evenimentele întregii vieți nu în funcție de succesiunea lor în timp și spațiu, ci în funcție de dezordinea pe care o introduce în lucruri, în funcție de dezordinea care trebuie introdusă în lucruri, fără să țină seama de regulile timpului și spațiului. Copilul sanguinic este dăruit cu precădere corpului astral și acest lucru se manifestă în întreaga sa atitudine. El primește impresiile exterioare ca și cum ceea ce este în afara timpului și spațiului ne-ar fi dat deja de lumea însăși. El se dăruiește în mod fugar unei impresii, nu o elaborează, deoarece nu ține seama de timp. El este dăruit corpului astral. El nu are grijă ca impresiile să rămână în ființa omului. Sau, încă un lucru, el nu-și amintește cu plăcere de trecut; copilul sanguinic trăiește în clipa prezentă, tocmai pentru că el nu ține seama de timp, dar manifestă în viața exterioară ceea ce trebuie să dezvolte acest corp astral într-o lume superioară.

În calitate de artiști în domeniul instructiv-educativ, trebuie să ne cucerim cu adevărat un simț foarte subtil pentru a intui însușirile caracteristice melancolicului, sanguinicului etc., la copilul în dezvoltare. Trebuie

să încercăm să tratăm temperamentul în două feluri. În primul rând, introducând deja în şcoală un anumit elementul social tocmai prin intermediul temperamentelor. Ne formăm o viziune de ansamblu asupra clasei, identificându-i pe copiii melancolici, sau pe copiii cu tendinţă spre melancolie – temperamentele sunt amestecate, trebuie să ţinem seama de întreg – şi punem să stea în clasă, acolo unde considerăm că e bine, un grup de copii melancolici, un grup de copii flegmatici, un alt grup de copii sanguinici şi un grup de copii colerici.

E bine să-i grupăm împreună pe copiii cu acelaşi temperament, pentru simplul motiv că, atunci când melancolicii stau împreună, ei au atunci nişte vecini melancolici, astfel încât aceleaşi temperamente se freacă unele de altele. Copilul melancolic vede cum se frământă celălalt copil în legătură cu o mie de lucruri posibile, cât de mult este el prizonierul propriului trup. El observă atunci acest lucru şi la sine însuşi şi vederea celuilalt copil exercită o acţiune salutară asupra naturii proprii a copilului melancolic.

Când copiii flegmatici au ca vecini tot nişte copii flegmatici, aceştia ajung în cele din urmă să se plictisească aşa de tare, încât însuşi flegmatismul lor începe să se excite şi ajungem să-l stimulăm pe flegmatic prin faptul că se află lângă alţi copii flegmatici, prin faptul că aceştia se află în imediata sa apropiere.

Copiii sanguinici, când sunt puşi alături de alţi copii sanguinici pe care îi văd sărind de la o impresie la alta, astfel încât îi interesează când un lucru, când altul, atunci vor să-i îndepărteze ca pe nişte muşte care zboară primprejur. Percepând la alţii însuşirile pe care le au ei înşişi, aceşti copii ajung să-şi dea seama că există ceva superficial în temperamentul lor sanguinic.

Iar colericii, când îi punem împreună, se încaieră unii cu alţii, ceea ce îi vindecă, într-un anumit sens, de temperamentul lor coleric; căci vânătăile pe care le capătă au un efect foarte benefic asupra temperamentului coleric.

Observaţi toate aceste lucruri. Veţi vedea, dacă introduceţi pe această cale un fel de element social în şcoală, că acest lucru exercită o influenţă extraordinar de salutară şi că relaţia profesorului cu un temperament sau altul se manifestă într-un anumit fel. Nu trebuie să-l tratăm pe copilul melancolic şi, în general, pe copiii care înclină spre celelalte temperamente, făcând cu ei inversul lucrurilor spre care sunt predispuşi; trebuie

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

se ne obişnuim să-i tratăm după principiul "cele asemănătoare le vindecă pe cele asemănătoare" (similia similibus curantur – n. t.). Dacă am vrea să-l silim pe un copil coleric, de exemplu, să stea cuminte la locul lui, atunci în el se va aduna atâta forţă colerică, încât aceasta ar acţiona imediat ca o adevărat otravă în interiorul fiinţei sale. Nu putem face aşa ceva. În schimb, dacă, prin întregul mod de a-l trata pe copilul melancolic, intrăm în jocul umorilor sale, al melancoliei sale, dacă ne interesăm de dispoziţia lui, acest lucru exercită o acţiune salutară pe termen lung. Cât despre copilul flegmatic, trebuie să ne interesăm, desigur, în interiorul nostru de el, dar în exterior să manifestăm noi înşine faţă de el un soi de flegmatism. Copilului sanguinic trebuie să-i aducem în întâmpinare cât mai multe impresii, pentru a-i accentua şi mai mult sanguinismul. Atunci, intensitatea pe care o va desfăşura va fi şi mai mare decât de obicei, dacă el trebuie să absoarbă toate aceste impresii, şi consecinţa acestui fapt va fi aceea că intensitatea va creşte o dată cu numărul impresiilor. Putem ameliora, aşadar, temperamentele tocmai tratând cele asemănătoare prin cele asemănătoare.

Cât despre colerici, dacă am putea organiza viaţa şcolară în mod ideal, aş prefera să-i trimit după-amiaza în grădină, i-aş pune să alerge, să se cţere în copaci, să coboare, până când s-ar obosi. Când unul dintre ei ar fi în vârful copacului, i-aş spune să strige ceva altuia, ar trebui ca ei să se obosească. Făcând în acest fel să iasă din ei ceea ce natura colerică trebuie neapărat să facă să iasă din ei, exercităm cu adevărat influenţa cea mai salutară asupra naturii colerice.

Tocmai cunoscând în acest fel lucrurile, vom putea acţiona la şcoală în mod adecvat. Pentru a-i putea trata astfel pe copii, profesorul trebuie să vină la şcoală cu ceva extraordinar de important. Dacă vrea să se orienteze în aceste aspecte, el nu trebuie să sosească la şcoală cu o mină posomorâtă, cu riduri de bătrân deja din primii ani de învăţământ, ci trebuie să ştie să aibă în clasă umor. El trebuie să facă faţă tuturor situaţiilor care intervin în clasă şi trebuie să poată face ca fiinţa sa să pătrundă în fiinţa copilului.

CONFERINȚA A XIII-A
Dornach, 4 ianuarie 1922

Când studiem acest moment al vieții care are loc la sfârșitul vârstei școlarității și se manifestă în organism prin începutul maturizării sexuale, atunci suntem în prezența a ceva pe care artistul care educă și predă trebuie să-l examineze cu grijă și atenție nu doar atunci când a sosit momentul, ci deja pe parcursul întregii perioade care-l precede. Noi trebuie să ne reprezentăm o dată ce se petrece, în acest sens, în ființa umană înainte și în momentul pubertății.

În cursul acestor întâlniri, noi am văzut deja că ființa umană, până la schimbarea dentiției, e o ființă care imită, că în această perioadă ea e dăruită unei activități sufletesc-organice în care cele două domenii nu sunt încă separate, că din organizarea-cap pornește o activitate sufletesc-spirituală care mai este încă o activitate organică și aceasta umple întreg organismul. La această vârstă, ființa umană trăiește cu totul în universul său interior în funcție de conținutul ființei sale sufletesc-spirituale și, de asemenea, în funcție de conținutul ființei sale trupești impregnate de viață. Putem spune: deosebit de caracteristic pentru această vârstă este felul în care trăiește ființa umană.

Și trebuie ca eu să recurg din nou – nu pentru că aș crede că e neapărat necesar s-o spun în acest fel în cadrul unui studiu ca acesta pe care-l facem noi aici, dar poate că, după cele ce au fost prezentate înainte, vom putea înțelege mai bine despre ce e vorba – eu recurg, așadar, la metoda care se impune conștienței clarvăzătoare, dacă vreau să caracterizez în mod clar ce se petrece în realitate.

La copilul foarte mic, se pare, desigur, că și în cazul lui, atunci când omul doarme, sufletesc-spiritualul iese din partea corporal-fizică și că la trezire pătrunde din nou în ea. Dar, în acest caz, nu există o mare deosebire între experiența conștientă pe care o face copilul în corp și experiența inconștientă pe care o face el în somn. Experiența inconștientă din timpul somnului, atunci când aceasta se desfășoară normal, atunci când nu intră în ea reminiscențe ale vieții diurne – și se întâmplă rar așa ceva la copil –, această viață de somn se desfășoară cu totul într-o supra-lume, într-o lume superioară în raport cu lumea pământească, și la început din

această lume este extrasă şi acea activitate care, pornind din creier, lucrează la copil, în starea de veghe, în întregul organism.

Când copilul trece apoi la perioada schimbării dentiției, anumite forțe sufletesc-spirituale se eliberează, astfel încât ele nu mai iau doar o formă organică. Ele iau deja un caracter sufletesc-spiritual. Între schimbarea dentiției şi pubertate, copilul dezvoltă o gândire, o simțire şi o voință mai libere decât înainte. El nu mai este doar o ființă care imită, el dezvoltă acel grad de conştiență care îi permite ca atunci când simte o autoritate, să se lege de ceva exterior. Dar el are nevoie de acest sentiment al unei autorități pentru a se lega de lumea exterioară. Împrejurările obişnuite ale vieții nu sunt suficiente. Adultul are față de adult o altă relație decât copilul, acesta având nevoie de sentimentul autorității. Copilul trebuie să adauge ceea ce are pozitiv relația de autoritate, relației pe care o poate avea un adult cu un alt adult, chiar atunci când este comunicat un mesaj sau când, într-un alt fel, fără comunicare, este exercitat, de către un adult asupra altui adult, ceva ca un fel de sugestie, în sensul bun al cuvântului. Rezultatul este că, încetul cu încetul, în viața sufletesc-spirituală intră, chiar şi în timpul somnului, mai mult din elementele vieții de veghe. Şi, în măsura în care, în starea de somn, lumea pământească pătrunde în viața sufletului şi nu mai rămâne aici nimic din supra-lume, exact în aceeaşi măsură ni se deschide posibilitatea de a da o educație şi o instruire copilului de această vârstă, între schimbarea dentiției şi maturizarea sexuală.

La pubertate iese la iveală ceva nou şi, în fond, după pubertate, ființa umană nu mai este aceeaşi. Putem caracteriza această situație pornind de la ceea ce v-am spus ieri, în ultima parte a conferinței mele. Pentru copil este, pur şi simplu, normal ca el să trăiască, până la schimbarea dentiției, cu totul în corpul său fizic. Dacă el rămâne în continuare prea mult în această stare, trăind cu totul în corpul fizic – atunci această situație nu mai este normală – aşadar, dacă el o duce cu sine prea mult în perioadele ulterioare, vedem apărând ceea ce nu este altceva decât temperamentul melancolic. La copilul foarte mic, e absolut just ca între trup şi ființa sufletesc-spirituală să existe acelaşi raport ca la melancolic; dar ceea ce e bine pentru o anumită vârstă e anormal pentru altele. Trebuie să ținem întotdeauna seama de acest lucru.

Când copilul trece prin perioada schimbării dentiției, anumite forțe sufletesc-spirituale se eliberează din activitatea organică şi se revarsă în

ceea ce am numit corpul eteric sau corpul forțelor plăsmuitoare. Acesta aparține ansamblului lumii exterioare și, în perioada dintre schimbarea dentiției și pubertate, copilul trebuie să trăiască în mod just în acest corp eteric. Dacă deja înainte de schimbarea dentiției el a trăit prea mult, dacă a trăit, într-un fel sau altul, prea puternic în corpul său eteric înainte de schimbarea dentiției, atunci apare temperamentul de nuanță mai ales flegmatică. Într-un anumit sens, există o legătură strânsă între ființa umană și corpul său eteric, care este normală. Această legătură strânsă trebuie să existe, în mod normal, în perioada dintre șapte și paisprezece ani, așadar, între schimbarea dentiției și pubertate. Dacă această legătură strânsă este păstrată în continuare, vedem că apare la adult temperamentul în mod anormal flegmatic.

Dimpotrivă, ceea ce poate să apară apoi și să se emancipeze, în mod normal, la pubertate, ceea ce am numit ieri corp astral, care nu mai trăiește, la drept vorbind, în timp și spațiu, este ceea ce se exprimă cu precădere în temperamentul sanguinic. Și această nuanță de temperament apare deja la copil atunci când, în perioada dintre schimbarea dentiției și pubertate, el introduce prea mult din ceea ce nu ar trebui să iasă la iveală decât o dată cu maturizarea sexuală. Ființa umană nu este matură pentru sanguinism decât atunci când este matură din punct de vedere sexual.

Există lucrul potrivit la momentul potrivit, și diversele anomalii din viață sunt cauzate de faptul că ceea ce e normal pentru o anumită vârstă s-a deplasat spre o alta. Când putem avea în acest fel o viziune de ansamblu asupra vieții, atunci învățăm să cunoaștem omul în totalitate.

Acum, ce se întâmplă, așadar, în momentul maturizării sexuale? Se întâmplă ceva ce, iarăși, poate să decurgă din considerațiile noastre din aceste ultime zile. Am văzut că ființa umană lucrează încă în mod lăuntric cu elementul sufletesc-spiritual – deja eliberat până la un anumit punct – de care dispune după schimbarea dentiției. Ea își croiește o cale de trecere, prin intermediul sistemului respirator, prin intermediul sistemului circulator, până în punctul în care mușchii se inserează pe oase. Ea se modelează pretutindeni, mergând până la periferia ființei sale, iar la pubertate irumpe în lumea exterioară. Doar atunci ființa umană se află cu totul în lumea exterioară.

Dar, din această cauză, noi suntem obligați să ne comportăm față de tânărul sau tânăra care au trecut prin această vârstă cu totul altfel decât am făcut-o față de băiețelul sau fetița de până acum. Căci, în fond, între-

gul proces de eliberare a forțelor sufletesc-spirituale care se desfășura în ființa umană înainte de maturizarea sexuală nu avea încă absolut nimic de-a face cu sexul. Existau, desigur, unele nuanțe, dar, în realitate, acest proces încă nu avea nimic de-a face cu sexul. Ceea ce se referă la sex nu apare decât atunci când ființa umană a străbătut afară în lume, atunci când ea a intrat în relație cu lumea.

Dar atunci se petrece pentru ființa sa trupească și sufletească un fenomen analog fenomenului care însoțește schimbarea dentiției. La schimbarea dentiției, am văzut eliberându-se forțele care merg spre gândire, simțire, voință, ceea ce se dezvoltă mai mult în direcția amintirii. Forța amintirii a devenit, într-un fel, liberă. Acum, la pubertate, vedem transformându-se într-o activitate liberă a sufletului ceva care înainte intrase în ritmul respirației și care, de aici, se mai străduia încă să introducă ritm în sistemul muscular, în sistemul osos. Acest element ritmic se eliberează acum, se eliberează pentru a constitui sensibilitatea tânărului sau a tinerei cu figura ideală, cu imaginație creatoare. De fapt, abia la pubertate ia naștere imaginația creatoare propriu-zisă, căci imaginația creatoare nu poate să ia naștere decât atunci când s-a născut, eliberat de timp și spațiu, corpul nostru astral, care, asemeni viselor, poate regrupa și întrețese, conform unor puncte de vedere interioare, trecutul, prezentul și viitorul.

Ce aduce, așadar, ființa umană, atunci când, ca să spunem așa, ea străbate, prin intermediul sistemului osos, în lumea exterioară? Ea aduce ceea ce înainte exista în universul său interior, ceea ce a adus din viața prenatală în lumea interioară. La pubertate, ființa umană este, ca să spunem așa, expulzată din lumea spirituală. Putem spune, fără a exagera, căci este purul adevăr: la pubertate, ființa umană este exclusă din viața sufletesc-spirituală a Universului și este proiectată în lumea exterioară, pe care n-o poate percepe decât cu ajutorul corpurilor sale fizic și eteric. Și dacă e adevărat că acest fenomen nu apare absolut clar în conștiență, el joacă un rol cu atât mai mare, cu atât mai intens, în subconștient. El joacă în subconștient un asemenea rol, încât acum ființa umană – în mod subconștient sau semiconștient, așa cum am spus – compară lumea în care pătrunde cu lumea pe care o avea în sine înainte. Înainte, ființa umană nu percepea în sine în deplină conștiență această lume, dar găsea posibilitatea de a lucra în sine împreună cu ea. Viața interioară a ființei umane îi dă acesteia posibilitatea de a lucra în mod liber cu o supra-lume, cu o lume sufletesc-spirituală. Lumea exterioară nu-i dă ființei umane această

posibilitate. Atunci, există tot felul de obstacole, atunci apare dorința de a învinge aceste obstacole. Atunci apare întregul zbucium care, în legătura dintre om și lume, iese la iveală între 14, 15 ani și până pe la 20 de ani.

Acest zbucium trebuie să existe și e necesar ca noi, prin întreaga muncă educativă pe care o desfășurăm mai înainte, să nu pierdem din vedere acest zbucium care trebuie neapărat să apară. Anumite persoane, care sunt prin natura lor exagerat de melancolice, pot crede că e bine să-l cruțăm pe om de acest zbucium. Dar tocmai în acest fel devenim cel mai aprig dușman al său. Nu trebuie să-l scutim pe om de acest zbucium. Trebuie să ne pregătim, să organizăm întreaga educație în așa fel încât ea să vină atunci în ajutorul zbuciumului interior al sufletesc-spiritualului din om.

Și, începând cu maturizarea sexuală, trebuie să vedem clar că ființa umană nu mai este aceeași, că avem în fața noastră o ființă nouă care ia naștere din legătura sa cu lumea, că acum sentimentul unei autorități nu mai are de jucat nici un rol și că, înainte de toate, atunci când o învățăm ceva, indiferent ce, ea cere să-i arătăm motivele acestui lucru. Acum noi trebuie să ne obișnuim să-i întâmpinăm pe adolescenți, băieți și fete, cu argumente. De exemplu, noi trebuie să ne obișnuim, atunci când tânărul sau tânăra, care tocmai a introdus în lume o supra-lume, tună și fulgeră aflând că în această lume nimic nu e așa cum ar trebui să fie, că totul ar trebui să fie altfel..., când ei se revoltă în acest fel, noi trebuie să ne străduim, fără a deveni sentențioși, să demonstrăm că ceea ce există este, la urma urmei, rezultatul unor evenimente anterioare, rezultatul devenirii istorice. Trebuie să devenim niște spirite foarte perspicace, care înțeleg perfect cum s-a ajuns aici. Dar nu vom putea obține nimic uzând de autoritate. Trebuie să procedăm în așa fel încât acum să fim capabili să invocăm pentru diferitele probleme niște argumente de nezdruncinat. Când, la această vârstă, întâlnești printre oameni un univers de conținuturi lipsit de fundament, când descoperi în lume situații pe care le simți drept absurde și în fața cărora ajungi să-ți spui: "Ceea ce am trăit până acum înainte de a intra în această lume nu are, propriu-zis, nici un sens, deoarece toate acestea mă conduc într-o lume absurdă" și când nu găsești pe nimeni care, la rândul său, să-ți arate, cel puțin până la un anumit punct, că lumea are un sens, atunci furtuna interioară devine prea puternică, atunci tânărul sau tânăra își pierde sprijinul interior. Căci acest corp astral eliberat, el nu este din această lume. Tânărul a fost expulzat din lumea sa, și el nu vrea

să se integreze în această lume de aici, decât dacă această lume poate dovedi că şi ea există.

Veţi înţelege total greşit ceea ce spun acum, dacă veţi crede că eu vă prezint aceste lucruri ca şi cum ele ar fi trăite într-o conştienţă deplină. Nu, nu vreau să sugerez aşa ceva: eu vreau să arăt că ele se desfăşoară, desigur, în starea de veghe, dar în adâncurile subconştientului, inundând în valuri de sentimente, în impulsuri de voinţă care se tocesc, exprimându-se în idealuri decepţionate, în aspiraţii dezamăgite, exprimându-se, poate, într-o indiferenţă crescând faţă de ceea ce se petrece în lumea exterioară absurdă.

Căci dacă la această vârstă educaţia trebuie să fie continuată – şi pentru cel ce vrea să înveţe ceva, trebuie, desigur, ca educaţia să fie continuată –, materia predată trebuie să-i fie transmisă tânărului sub o formă educativă adecvată, trebuie să-l pregătim pentru ca el să poată înfrunta începuturile vârstei de douăzeci de ani şi perioada care urmează după aceea. Iată ce se urmăreşte prin această muncă pregătitoare. Căci experienţele trăite de la 15 la 21-22 de ani – această perioadă nu este, bineînţeles, precis delimitată, mai ales în epoca noastră de haos; uneori, lucrurile despre care vorbim se petrec chiar şi mult mai târziu –, experienţele trăite atunci trebuie să conducă la faptul că, înarmat cu toate loviturile primite de la viaţă, cu toate loviturile pe care le-a dat el însuşi vieţii, să fie primit iarăşi, între douăzeci şi treizeci de ani, în lumea din care a fost expulzat când a trecut de la copilărie la adolescenţă. El trebuie să fie din nou acceptat în această lume; trebuie să se lege din nou de ea, trebuie să găsească din nou legătura cu ea, căci fără această legătură, lucrurile nu merg deloc în viaţă. Dar el trebuie să găsească această legătură în mod absolut independent. Dacă îi este impusă de vreo autoritate, nu valorează nimic.

Până la pubertate, graţie autorităţii dorită cu ardoare de copil, noi trebuie, aşadar, să-l conducem destul de departe pentru ca, începând cu pubertatea, să nu mai fie nevoie să ne folosim autoritatea. Dar noi mai trebuie, în mod cu totul special, în calitate de educatori şi profesori, să devenim noi înşine capabili să putem justifica pretutindeni faptele pe care vrem să le transmitem copilului.

Iată, prezentată mai întâi din punct de vedere mai curând sufletesc-spiritual, această importantă metamorfoză care se petrece la pubertate pentru tânăr.

E de cea mai mare importanță să reținem faptul că principiul sexelor nu apare în om decât în momentul în care, așa cum am arătat, el intră în lume. Bineînțeles, cum în viață totul este relativ, acest adevăr trebuie să fie și el considerat un adevăr relativ. Dar, în realitate, trebuie să vedem clar că până la pubertate omul trăiește ca ființă umană în sens general și că doar începând cu maturizarea sexuală el trăiește ca bărbat sau femeie experiențele pe care i le oferă lumea. În această chestiune, în care, în zilele noastre, din cauza civilizației noastre în general intelectuale și naturaliste, lipsește puțin discernământ, doar cel ce abordează lumea fără prejudecăți tocmai pentru a-și cuceri o cunoaștere justă a omului, doar acela poate ajunge la înțelegerea adevărată a relației dintre sexe în lume și, de asemenea, a importanței, de exemplu, a problemei sexuale sau a problemei femeii la ora actuală și într-un viitor foarte apropiat.

Firește, când se spune că, într-un fel, omul nu este o ființă umană în general decât până la pubertate, noi nu înțelegem acest lucru așa cum trebuie decât dacă vedem clar ce metamorfoză considerabilă se petrece, de exemplu, la băieți, în schimbarea vocii, în schimbare timbrului vocii, în momentul pubertății. În mod analog, și la fete se petrec niște procese, numai că acestea se situează într-o altă sferă. Ceea ce este vocea umană în general, cu toate modulațiile ei, cu tot ceea ce oferă ea ca posibilități de a forma sunete rostite și cântate, aceasta provine din omenescul general, aceasta ia naștere din elementul sufletesc-spiritual, din felul cum lucrează el în om până la pubertate. Schimbarea pe care o aduce bărbatul în registrul vocii sale este ceva care îi este impus din afară de către lume, e ceva prin care el se integrează cu ființa lui cea mai intimă în lumea exterioară. Acum, nu numai părțile moi ale laringelui urmăresc să imite oasele, ci se produce o ușoară osificare a laringelui însuși, și, în fond, prin aceasta, laringele iese din ființa pur interioară a omului pentru a intra în ființa lumii.

În orice caz, trebuie să considerăm această intrare în lume ca pe un fenomen mult mai total decât este el considerat de obicei. De obicei, intrarea ființei umane în această perioadă în care iubirea joacă un rol important este descrisă ca și cum tocmai iubirea, deși într-un sens destul de general, n-ar interveni decât în domeniul vieții sexuale. Dar lucrurile nu stau deloc așa; când trece pragul pubertății, ființa umană este cuprinsă de forța iubirii față de tot ceea ce o înconjoară. Iubirea dintre bărbat și femeie nu este decât o nuanță particulară, un fragment al iubirii totale. O

înțelegem în mod corect numai dacă o privim ca pe un aspect particular al iubirii totale, și atunci înțelegem în mod corect și misiunea ei în lume.

Ce apare, așadar, în om la pubertate? Până atunci, omenescul îi era dat în așa fel încât el putea să-l imite, el se putea situa sub autoritatea acestuia. Omenescul acționa în el din exterior, căci, în fond, tot ceea ce exista în interiorul lui îi venea din ceea ce adusese deja din viața prenatală. Omenescul formând un tot unitar acționa în el pornind de la acest tot unitar. Mai întâi prin imitație; apoi prin autoritate. Acum, când a găsit el însuși calea care îl duce spre omenesc, acum că omenescul nu mai are nevoie să acționeze asupra lui ca înainte, acum, sentimentul, simțul omenescului, intră în inima sa și acesta este pandantul faptului că el devine capabil să se reproducă. El este apt să procreeze ființe umane în sens fizic; pe plan sufletesc și spiritual, el poate acum să simtă în el omenescul ca pe un tot unitar.

În acest fel de a simți omenescul ca pe un tot unitar se manifestă diferența dintre bărbat și femeie. Această diferență este de-așa natură că omenescul complet se poate realiza pe Pământ numai printr-o armonie totală în viața socială, prin realitatea schimbului reciproc, manifestat și pe plan sufletesc-spiritual. La fel ca și bărbatul, femeia poartă în sine omenescul deplin, dar ea îl consideră ca pe un dar din lumea supraterestră, ca pe ceva care, de fapt, a venit din Cer să se reverse în lumea noastră. În viziunea ei asupra omenescului, femeia are întrucâtva în fundal, fie chiar și în inconștient, o imagine care îi slujește de model. În viziunea ei asupra omenescului, femeia se sprijină de preferință pe niște judecăți de valoare, ea apreciază, ea evaluează. Dacă în viața actuală acest lucru nu este întotdeauna recunoscut și admis, aceasta se întâmplă, pur și simplu, din cauză că viața noastră actuală, mai ales în lumea exterioară, poartă caracterul unei civilizații absolut masculine.

De multă vreme, forța esențială a principiului civilizator emană de la bărbați. Oricât de grotească poate să pară și această afirmație, este un simbol profund semnificativ al vieții actuale să-i vezi pe bărbați retrăgându-se în lojile masonice cu niște secrete la care femeile nu au deloc acces. Și când apoi există niște loji în care femeile și bărbații se adună împreună, atunci, de fapt, francmasoneria este profund alterată, ea nu mai este aceeași. Dacă examinezi constituția francmasoneriei, vezi în ea, firește, nu fără motiv, un fenomen deosebit; dar vezi în ea, totodată, un fapt care arată cât de masculină este civilizația noastră. Femeile au

ajuns să aibă o mulțime de trăsături masculine și, prin aceasta, reprimă în ele ceea ce este specific feminin. De aici provine faptul că un mare număr de curente ale mișcării feministe actuale fac următoarea impresie asupra bărbaților: "Ia te uită ce programe! Ia te uită ce idealuri!" – dar, de fapt, acestea nu se deosebesc, nici prin substanța lor interioară, nici măcar prin tonul lor, de idealurile și programele pe care le are mișcarea lor de bărbați. Există, totuși, o diferență: una afișează niște revendicări pentru femei, cealaltă, pentru bărbați; dar eu vreau să spun că, în ceea ce privește substanța interioară, nu există nici o diferență.

Conform cu natura sa profundă, bărbatul poartă în el omenescul în așa fel încât, la drept vorbind, el simte întotdeauna umanul ca pe o enigmă, ca pe ceva pe care nu-l poate pătrunde pe de-a-ntregul, ca pe ceva care îi pune niște probleme inexprimabile pe care el nu poate să le rezolve. Această nuanță specifică bărbaților, care la francmasoni s-a infiltrat în tot ceea ce este mister și ceremonie și care are un caracter sec și plicticos, a impregnat întreaga noastră cultură, în așa măsură încât astăzi femeia suspină sub acest jug, dar, pe de altă parte, ea îl cere, îl dorește și vrea să i se supună.

Dacă privim – oricât de ciudat ar putea să pară acest lucru – medicina contemporană, cu caracterul ei materialist și, totodată, cu această trăsătură de a nu înțelege nimic din natura umană, de a începe cu natura fizică, și de a incita, cel mult, la niște experiențe, dacă privim această medicină – ea are toate caracteristicile unui produs masculin, astfel că n-am putea caracteriza mai bine ceea ce emană, propriu-zis, dintr-un cap masculin, decât luând exemplul medicinei contemporane.

Când spui, în zilele noastre, adevărul, oamenii te iau foarte adesea drept cineva care are gustul paradoxului; dar astăzi, foarte adesea, este real tocmai paradoxul. Astfel, atunci când caracterizezi adevărul – ceea ce nu este deloc comod –, trebuie să recurgi neapărat la paradox.

Așadar, în timp ce femeia vede omenescul mai curând ca pe o imagine ideală, bărbatul îl vede mai curând ca pe o dorință cu caracter de enigmă. Pe de altă parte, nu vom pătrunde în problema care ne preocupă aici și care, mai ales pentru educatorul-artist, este de o importanță cu totul deosebită, decât dacă ajungem să vedem clar că în civilizația actuală se vorbește de iubire la modul absolut general. Iubirea... Desigur, putem vorbi despre iubire și la modul general, așa cum am vorbi de niște ingrediente culinare; dar atunci când cineva emite niște speculații abstracte de

acest fel şi începe apoi să vorbească despre asta, îmi face întotdeauna aceeaşi impresie ca şi atunci când s-ar spune: "Sare, zahăr, piper, e totuna, toate sunt nişte ingrediente." Aceasta este o abstracţiune. Dacă acum, în viaţa reală, am pune sare în cafea în loc de zahăr, sub pretext că e totuna, că toate intră în aceeaşi categorie generală, atunci am fi cam nebuni, nu-i aşa. Ei bine, în viaţa civilizaţiei noastre, noi cădem în fiecare clipă în această nebunie, emiţând nişte generalităţi speculative şi neglijând realităţile concrete ale vieţii.

Iubirea e ceva absolut diferit la bărbat şi la femeie. La femeie, iubirea îşi are izvorul în imaginaţie şi este întotdeauna legată de dorinţa femeii de a forma o imagine. Femeia – iertaţi-mă că o spun astfel – nu iubeşte, pur şi simplu, bărbatul real aşa cum apare el în viaţă; bărbaţii nu sunt, de altfel, făcuţi în aşa fel încât, dacă ai o imaginaţie sănătoasă, să-i poţi iubi, aşa cum sunt ei în ziua de astăzi, dar aici mai există întotdeauna ceva în plus, există imaginea ideală care s-a ivit din lumea cealaltă, care este un dar al Cerului. Bărbatul, dimpotrivă, iubeşte întemeindu-se pe dorinţă; iubirea unui bărbat poartă un pronunţat caracter de dorinţă. Şi trebuie să vedem clar diferenţa, să vedem cum se exprimă iubirea, într-un sens mai curând ideal, ideal sau real. Idealul cel mai înalt poate să mai conţină nişte dorinţe ideale; senzualitatea cea mai instinctuală poate fi un produs al imaginaţiei. Dar există această diferenţă radicală dintre iubirea bărbatului şi iubirea femeii. Iubirea feminină îşi are rădăcinile în imaginaţie; iubirea masculină îşi are rădăcinile în dorinţă. Tocmai acest lucru face ca ele să formeze un tot, care în viaţă este armonios.

Iată ce trebuie să aibă prezent în spirit educatorul-artist, atunci când se află în faţa unor adolescenţi. El ar trebui să vadă clar că anumite lucruri care nu au fost predate mai devreme nu mai pot fi recuperate, o dată ce a fost trecut pragul pubertăţii. Până la această vârstă, trebuie să-i dăm fiinţei umane o educaţie adecvată, pentru ca, în perioada ce va urma, bărbatul să nu fie unilateral, şi nici femeia. Este inevitabil ca omul să devină unilateral, dacă nu a primit educaţia adecvată până la pubertate.

În zilele noastre, când, din fericire, noi intrăm din ce în ce mai mult într-o epocă în care, chiar şi după pubertate, cursurile sunt mixte şi cele două sexe iau parte la ele împreună, pentru a lucra împreună în viaţa socială, e deosebit de important să luăm în considerare cu multă grijă ceea ce am spus adineaori. Căci doar în acest fel o mişcare cum este feminis-

mul va putea fi întemeiată pe o bază sănătoasă, pe o bază cu adevărat sănătoasă.

Dacă transpunem ceea ce am spus aici într-un mare tablou la scară planetară, noi trebuie să vedem foarte clar că în civilizația globului există o deosebire radicală între Orient și Occident, între Asia, pe de-o parte, și Europa, America, pe de altă parte. Deosebirea dintre Asia și Europa este mult mai mare, de exemplu, decât deosebirea dintre Europa și America. În Asia, există vestigiile unei culturi pline de înțelepciune care își are originile în noaptea timpurilor. În aparență, această cultură se află în decadență, chiar în totală decadență, dar ea trăiește ca o amintire, ea este venerată ca o amintire. Ea trăiește în așa măsură, încât, de fapt, asiaticul nu-l poate înțelege cu adevărat pe european, nici pe american. Și dacă ne amăgim în această privință, ne amăgim asupra celui mai mare mister istoric al vremurilor noastre, care este extraordinar de important în epoca actuală și va fi extraordinar de important într-un viitor foarte apropiat.

În Occident, noi avem, dincolo de toate nuanțele, o anumită omogenitate, în comparație cu Orientul. Noi trăim cufundați în civilizația pământească, această civilizație care, înainte de toate, își scoate reprezentările din ceea ce se desfășoară între naștere și moarte. Orientul nu trăiește deloc cu ceea ce se află între naștere și moarte, nici în viața exterioară, în civilizația tehnicistă. Occidentul, el trăiește în această viață ce se desfășoară între naștere și moarte, chiar atunci când e vorba de sentimentele sale religioase. Orientalul se întreabă: "Oare de ce m-am născut, de ce am intrat în această lume fizic-senzorială?" Occidentalul consideră această viață în lumea fizic-senzorială mai mult sau mai puțin ca de la sine înțeleasă. Chiar dacă se sinucide, așa stau lucrurile. El consideră viața ca de la sine înțeleasă și dacă el dezvoltă și o anumită sensibilitate pentru viața suprateresțră, o face doar pentru că această viață fizică ar fi o mare deziluzie, dacă s-ar sfârși o dată cu moartea.

E vorba de o deosebire radicală; dar noi nu vedem această deosebire radicală, atâta vreme cât caracterizăm lucrurile într-un mod abstract: pentru a o vedea, trebuie să intrăm în viața concretă. Cu cât mergem mai mult dinspre Orient spre Occident, cu atât descoperim mai mult că femeia, în ciuda conștienței pe care o poate avea, are nostalgia vieții interioare a Orientului. Cât despre bărbatul occidental, lucrurile stau cu totul altfel. Și el are niște aspirații, dar acestea nu merg spre ceva, ele provin din experiențele pe care le trăiește. El este cufundat în întregime

în viața exterioară ce se desfășoară între naștere și moarte. Dar, cu toate acestea, ceva din el vrea să iasă din această lume. Și acest lucru îl putem percepe în tot ceea ce, la urma urmei, ne înconjoară drept civilizație exterioară, de la Vistula până în America, trecând prin Germania, Franța, Anglia, până la Oceanul Pacific. În această privință, avem o trăsătură comună. Și educatorul care se află în fața unor tineri percepe în mod conștient această trăsătură comună, care apare în zilele noastre, chiar dacă el simte în mod inconștient, din această cauză, o anumită disperare. Trebuie să fii foarte filistin ca să n-o poți percepe.

În întâlnirile pe care le-am avut deja, am spus că la școală, pentru a proceda în mod just, ar trebui să punem pe foc toate cărțile, că ar trebui să joace un rol doar relația educatorului-artist cu copilul. Dar dacă acum ne adresăm unor adolescenți, atunci cărțile, atunci aproape întreaga civilizație exterioară devine un supliciu. Știu că acest lucru nu e perceput de mulți oameni, pentru că oamenii nu pătrund atât de adânc cum ar trebui în viața reală, în viața concretă. Dar întreaga noastră civilizație exterioară are, și în această privință, un caracter unilateral masculin. Occidentalii ar voi să se smulgă din această lume, în care se simt, la drept vorbind, prizonieri. Dar ei nu îndrăznesc să realizeze această eliberare. Ei nu găsesc o punte de legătură între lumea fizic-senzorială și lumea spirituală. Și astfel, pretutindeni în civilizația noastră exterioară, noi avem lumea fizic-senzorială caracterizată prin această aspirație: "Dacă aș putea ieși din această lume!" – dar și prin incapacitatea de a ieși din ea.

E absolut adevărat că e foarte dificil să găsim în mod concret niște așezăminte școlare pentru copiii până la pubertate, dar după aceea, pentru copiii mai mari, ne găsim, într-un anumit sens, complet dezarmați, căci mijloacele de care dispunem pentru mai face în continuare ceva pentru tineri sunt, pur și simplu, insuficiente. De aceea, de fapt, profesorul și educatorul-artist, atunci când se află în fața unor tineri de această vârstă, ar trebui să aibă acest sentiment: "Pentru a putea măcar să începi să realizezi această educație și instruire, tu ai nevoie de un minimum de cunoaștere reală a naturii umane." Astfel, poate vom vedea, începând deja de pe acum, la cel care educă și instruiește copilul înainte de pubertate, manifestându-se, într-un mod mai mult sau mai puțin estompat, aspirația spre o profundă cunoaștere a omului. Dar, pentru orice simț pedagogic sănătos, această aspirație trebuie să rămână ceva deschis, din punct de vedere interior, față de educația adolescentului.

Femeia are nostalgia Orientului, bărbatul vrea să se smulgă Occidentului: aceasta e trăsătura fundamentală a întregii noastre civilizații contemporane. E ceva care, prin faptul că până la pubertate omul nu e decât o ființă umană în general, nu apare atât de pregnant în clasele precedente, dar e un fenomen pe care-l întâlnim într-un mod absolut concret imediat ce ne aflăm în fața unor adolescenți.

Presupuneți, de exemplu, că profesorul de germană vrea să-i recomande unui adolescent o carte care să vorbească despre *Goethe* ca german. Iată-l într-o mare încurcătură. Nu există nimic asemănător în civilizația cunoscută în mod curent. Și atunci când un german deschide una dintre cărțile scrise pe această temă, el nu învață absolut deloc să-l cunoască pe Goethe. Dacă folosește, să spunem, biografia lui Goethe scrisă de *Lewes*[41], el va învăța, desigur, să cunoască bine, mai bine decât din orice altă lucrare germană, niște aspecte despre Goethe care merg mai curând în exterior, dar, în schimb, el nu va învăța să cunoască ceea ce este în Goethe specific german. Și în zilele noastre, așa este peste tot, pentru simplul motiv că noi nu avem cărți și nici altceva ce am putea folosi pentru educația, pentru instruirea tineretului.

În această privință, lucrul important e să intrăm cu adevărat în această epocă în care femeia să participe la elaborarea vieții culturale a civilizației, în care femeia să aducă acestei civilizații ceea ce îi este ei specific, ca femeie, în care, în schimb, ea să nu aducă ceea ce a învățat de la această cultură până acum masculină. Am avut cândva, prin anii '90 ai secolului trecut, o discuție cu o feministă germană; era absolut radicală în opiniile ei, și totuși, eu trebuie să spun că aceste opinii îmi dădeau impresia că această femeie nu pretindea altceva decât să se integreze culturii și civilizației masculine și nu se gândea deloc să îmbogățească lumea cu un aport al ființei sale feminine. Ceea ce vreau să spun prin aceasta nu are nimic unilateral, nici filistin. A trebuit să-i spun acestei femei foarte libere și radicale: "La drept vorbind, această mișcare nu reprezintă încă ceva de care lumea are nevoie. Lucrul de care are lumea nevoie nu este ca femeile să poarte – iertați-mă – ceea ce în Anglia nu e voie să spui, ci înseamnă, efectiv, ca bărbatul și femeia să poată aduce fiecare ceea ce îi este specific, pentru a acționa împreună într-o strânsă legătură."

În tot ceea ce facem pentru a educa ființa umană în devenire trebuie să vizăm, înainte și după pubertate, această configurație particulară. Să luăm un exemplu concret. Există "Paradisul pierdut" de *Milton*.[42] Va fi

bine să facem niște ore și cu această temă. Când să le facem? Dacă ținem seama de tot ceea ce am încercat să expun în acest domeniu, vom găsi, dacă sesizăm bine momentul apariției elementului povestirii, al descrierii, în perioada ce urmează vârstei de 10 ani, vom găsi că "Paradisul pierdut" de Milton – în general, întreaga poezie epică – este foarte adecvat acestei vârste. *Homer*, de asemenea, dacă este prezentat între 10 și 14 ani: atunci este cel mai bine primit. În schimb, având în vedere dezvoltarea reală a ființei umane, este absolut prematur, la această vârstă, să-l introducem pe *Shakespeare* în educație și instruire; căci, pentru a primi cum se cuvine, ca ființă umană, ceea ce oferă poezia dramatică, trebuie să fi trecut deja, cel puțin, pragul pubertății. A aborda teatrul mai devreme, ar însemna a alunga din sine ceva pe care l-am simți ca pe o carență mai târziu.

Lucrurile pe care vi le-am expus acum nu le veți percepe foarte bine decât atunci când veți fi obligați să prezentați, atât tânărului, cât și tinerei care au trecut de pubertate – astăzi, eu nu voi lua decât un exemplu – să le prezentați, de exemplu, istoria. Cursul adevărat al evoluției istorice a omenirii a văzut întrețesându-se – deși sub o formă diferită – forțele masculine și forțele feminine. Dar cărțile noastre de istorie, singurele de care dispunem pentru această vârstă, sunt de natură absolut masculină, ca și cum ele nu l-ar avea drept autor decât pe Epimeteu. Fetele, de exemplu, care au trecut de pubertate n-ar înțelege din ele absolut nimic. Cât despre băieți, ei le vor găsi cam plictisitoare, dar cu ei te mai poți descurca în domeniul elementului epimeteic, care se ocupă de preferință de judecată, de ceea ce poate fi verificat în mod direct.

Dar există și o studiere prometeică a istorici, prin care nu ne mulțumim doar să prezentăm evenimentele, ci prin care arătăm ideile epocii actuale în metamorfoza lor pornind din niște epoci precedente, și acest lucru în așa fel încât să vedem că există niște impulsuri care fac să înainteze prezentul, și că, la rândul său, prezentul este condus mai departe de anumite impulsuri. Această acțiune a unui element prometeic în istorie este aspectul de care se simte atras în mod deosebit elementul feminin.

Ar însemna să privim lucrurile într-un mod absolut unilateral dacă am vrea să prezentăm istoria într-o manieră prometeică la o școală de fete și într-o manieră epimeteică la o școală de băieți. Băieții s-ar pierde cu totul în trecut, și astfel ei ar deveni încă și mai rigizi decât sunt astăzi. Cât despre fete, dacă ar auzi istoria prezentată numai în felul în care le convine, ele n-ar mai dori altceva decât să zboare în întâmpinarea viitorului. Ele ar

simți pretutindeni impulsurile care sunt în mod special accesibile înțelegerii lor. Dar nu vom putea acționa în mod just în sensul vieții sociale decât dacă istoriei epimeteice, care în zilele noastre este aproape singura și unica pe care o avem, îi vom adăuga o istorie scrisă de Prometeu. În ziua când în prezentarea istoriei se vor conjuga cele două elemente, atunci vom avea, într-adevăr, cărțile de istorie scrise pentru tineret, sau ni le vom alcătui noi înșine, dacă ne revine o asemenea misiune.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ceea ce v-am descris ca fiind structura ființei umane și care poate sluji la elaborarea unei științe integrale despre om poate fi expus pornind de la punctele de vedere cele mai diferite și tocmai făcând acest lucru ajungem treptat la o cunoaștere autentică a ceea ce se găsește în dosul aparențelor. V-am vorbit despre corpul astral, această parte componentă a ființei umane care, ca să spunem așa, trece pe deasupra relațiilor spațiale și temporale, care devine liberă față de aceste relații spațiale și temporale. Am încercat să arăt cum se exprimă aceasta în vis, cu imaginile sale, arătând că, în esență, visul provine din corpul astral și că, în imaginile sale, el amestecă și confundă ceea ce este izolat în timp.

Putem alege multe puncte de vedere pentru a caracteriza ceea ce este corpul astral uman. Putem încerca, de asemenea, să avem, de exemplu, o viziune de ansamblu asupra tuturor însușirilor, a tuturor stărilor care apar o dată cu maturizarea sexuală: observând aceste stări, aceste facultăți, ne vom face, de asemenea, o idee despre corpul astral; căci ceea ce ia naștere și se oferă liberei folosiri a omului la pubertate nu este altceva decât corpul astral.

În Evul Mediu, *Sfântul Augustin*[43] căuta o apropiere de corpul astral. Trebuie să subliniez că, la Sfântul Augustin, încă mai găsim structura ființei umane expusă în spiritul în care o fac eu aici; desigur, aceasta nu poate fi rodul cercetării antroposofice conștiente, dar la Sfântul Augustin ea este descrisă grație clarvederii instinctive pe care omenirea a avut-o odinioară. Și modul în care descrie Sfântul Augustin acest aspect al corpului astral care, la pubertate, ajunge în om la o înflorire liberă, este, pentru viața ființei umane, absolut caracteristică. Sfântul Augustin spune, într-adevăr: Grație însușirilor fundamentale ale corpului astral, omul devine conștient de toate creațiile artificiale care țes evoluția omenirii. Când construim o casă, când făurim un plug, când construim un război de țesut, forțele care intră aici în joc sunt legate de corpul astral. Grație corpului astral învățăm noi, propriu-zis, să cunoaștem, în lumea exterioară care ne înconjoară, ceea ce este produs de omul însuși.

Atunci când, în procesul educației și instruirii, ne străduim, practic, să inițiem ființa umană, îndată ce ea trece de pubertate, în aspectele vieții

care au fost produse de omul însuşi, acest mod de a proceda este, aşadar, absolut întemeiat pe o cunoaştere autentică a omului. De fapt, astăzi lucrurile sunt mai complicate decât în epoca Sfântului Augustin. În vremea sa, de jur împrejurul omului, viaţa era mult mai simplă. În zilele noastre, a devenit mai complicată. Dar tocmai ceea ce am numit, acum câteva zile, economia forţelor sufleteşti în cadrul educaţiei şi instruirii, trebuie să procedeze în aşa fel încât, chiar şi în zilele noastre, să reuşească să-l educe pe tânăr, în perioada dintre cincisprezece şi douăzeci de ani, sau chiar după douăzeci de ani, astfel încât el să fie iniţiat, încetul cu încetul, în lumea artificială care-l înconjoară.

Reflectaţi numai la ce anume lipseşte civilizaţiei noastre pentru se a ajunge la aceasta. Întrebaţi-vă dacă nu cumva există mulţi oameni care, la ora actuală, se slujesc de telefon, de tramvai, de vaporul cu aburi, fără a avea cea mai mică idee ce se petrece în realitate cu aburul, cu telefonul şi cu locomotiva sau tramvaiul. În cadrul civilizaţiei noastre, omul este înconjurat de lucruri al căror sens îi scapă. Acest lucru poate părea lipsit de importanţă pentru aceia care cred că doar ceea ce este trăit în mod conştient are importanţă pentru viaţa omului. Cu siguranţă, suntem perfect conştienţi atunci când ne mulţumim să luăm un bilet de tramvai şi să mergem astfel până la staţia dorită, sau şi când primim o telegramă fără a avea cea mai mică idee de felul în care s-a petrecut acest lucru, fără a fi văzut vreodată telegraful morse. Pentru conştienţa obişnuită, putem spune că acest lucru este fără importanţă; dar pentru ceea ce se petrece în adâncurile sufletului uman, acest lucru nu este fără nici o importanţă; într-un Univers de care te slujeşti fără a-i înţelege sensul, omul este ca într-o închisoare fără ferestre prin care să privească afară.

Arta educaţiei şi instruirii trebuie să fie profund pătrunsă de această cunoaştere. Când fiinţa umană intră, aşa cum am arătat ieri, în perioada în care apar diferenţierile dintre bărbat şi femeie, el este, de asemenea, apt pentru a intra şi în alte diferenţieri ale vieţii şi atunci trebuie să fie iniţiat în viaţa reală. De aceea, pentru copiii noştri de la Şcoala Waldorf, atunci când se apropie vârsta pubertăţii, noi introducem în program ceva cum este torsul, ţesutul. Bineînţeles, aceasta reprezintă o muncă uriaşă şi nu e uşor să elaborezi planul şcolar, când ai intenţia de a introduce în acest plan şcolar, începând cu pubertatea, tot ceea ce face din om un spirit practic, adică o persoană care înţelege lumea în care trăieşte. La Şcoala Waldorf noi trebuie să ne luptăm, de asemenea, cu necesităţile

exterioare ale vieții contemporane. Trebuie să-i pregătim pe elevi, băieți și fete, în așa fel încât ei să poată urma, eventual, cursurile unei facultăți, ale unei școli superioare de învățământ tehnic etc. Așadar, trebuie să introducem în planul școlar și niște lucruri pe care noi le considerăm superflue, dar care trebuie să figureze în el din motivele indicate. Când e vorba de elevi care au atins vârsta pubertății, stabilirea planului școlar având în vedere cea mai mare economie sufletească devine o întreagă problemă. Acest lucru cere multă osteneală, dar putem să-l realizăm. Putem să-l realizăm dacă dezvoltăm noi înșine un simț pentru ceea ce este esențial în viață, și dacă apoi transmitem aceste lucruri elevilor în modul cel mai economic posibil, astfel încât ei să învețe în modul cel mai simplu ce fac ei în realitate atunci când primesc sau dau un telefon, ce face tramvaiul, și toate celelalte aparate etc. E suficient să dezvoltăm în noi înșine această facultate de a transmite toate aceste lucruri în formulări cât mai simple; atunci, putem să-i învățăm foarte bine aceste lucruri, și ce sens au ele, pe elevii, băieți și fete, care sunt la vârsta la care le pot înțelege. Căci acesta e scopul spre care trebuie să năzuim: trebuie să năzuim ca elevii, băieți și fete, să ajungă la cunoașterea în profunzime a sensului civilizației noastre. Deja la orele de chimie, fizică, trebuie să pregătim totul în mod adecvat vârstei care precede pubertatea, pentru a putea apoi, la intrarea în perioada maturizării sexuale, să construim pe această bază, în modul cel mai economic posibil, toate aspectele practice ale vieții.

Atunci, firește, va trebui să ținem seama, de asemenea, de faptul că elevii ajung la vârsta când, într-un anumit fel, ei trebuie să fie diferențiați – desigur, unii se vor diferenția și în alte privințe –, dar mai ales în privința orientării lor spre o profesie mai curând intelectuală sau spre o meserie mai curând manuală. În acest sens, nu trebuie să uităm că o artă a educației întemeiată pe o cunoaștere autentică a omului recunoaște ca fiind ceva de la sine înțeles faptul că diferitele elemente ale naturii umane tind să formeze un întreg. Trebuie numai să examinăm felul cum putem tinde spre acest întreg. Bineînțeles, când elevii, băieți și fete, sunt deosebit de dotați pentru niște profesiuni mai curând intelectuale, trebuie să le dăm o educație și o instruire care să meargă în această direcție. Dar o facultate care, chiar la o vârstă mai avansată, este dezvoltată în om într-un mod unilateral, trebuie, într-un anumit sens, să fie cultivată în direcția unui fel de totalitate prin dezvoltarea unor facultăți complementare. Atunci când trezim în elev niște impulsuri de voință care merg într-un

sens mai curând spiritual, trebuie să dezvoltăm latura cunoașterii – căci corpul astral, atunci când își dezvoltă impulsurile de voință într-un anumit sens, cere să fie dezvoltate, în celălalt sens, impulsurile de cunoaștere care și ele există în el –, noi trebuie să dezvoltăm atunci impulsurile de cunoaștere în așa fel încât omul să aibă cel puțin o idee clară despre anumite domenii ale vieții practice, care îi vor trezi interesul pentru viața practică în ansamblul ei.

E cu adevărat ceva ce lipsește civilizației noastre, în care – o să vă menționez un caz extrem – se găsesc statisticieni care întocmesc statistici pentru a ști cât săpun se folosește într-un anumit teritoriu, și care nu au nici cea mai mică idee despre felul cum se fabrică săpunul. Nimeni nu poate face cu o reală înțelegere un studiu statistic despre consumul de săpun, dacă nu are nici o idee, în linii mari, despre fabricarea săpunului.

Vedeți: din cauză că astăzi viața a devenit atât de complicată, încât parametrii de care trebuie să se țină seama sunt aproape incomensurabili, principiul economiei sufletești va trebui să joace cel mai mare rol. Problema pedagogică ce apare în acest domeniu este tocmai aceasta: cum să descoperim în mod economic ceea ce trebuie să facem pentru această vârstă? Ar fi ceva ușor de realizat, dacă n-am avea imprimate în corpul nostru tot soiul de racile, tot soiul de obișnuințe pedagogice care prind din nou teren în prezent și care nu-și mai au, la drept vorbind, nici o justificare în viața contemporană.

Grecul ni s-ar fi părut cam ciudat, dacă – oarecum așa cum o facem noi în liceele noastre –, înainte de a-i pregăti pe tineri pentru viața societății grecești, i-ar fi inițiat în civilizația egipteană sau caldeeană. Dar în această privință nu putem spune încă mare lucru, tocmai pentru că trebuie să ținem seama de necesitățile vieții contemporane.

Se pune problema, așadar, să-l familiarizăm într-un evantai cât mai larg cu realitățile vieții meșteșugărești pe acela care se orientează spre o profesiune intelectuală și, invers, între anumite limite, acela care se orientează spre o meserie manuală, în măsura în care își dezvoltă judecata, trebuie să fie familiarizat cu ceea ce li se oferă oamenilor ca profesiune intelectuală. Dar aici trebuie să subliniem că trebuie neapărat să tindem, cel puțin, a cultiva chiar în școală acest aspect practic al vieții. O meserie manuală n-ar trebui să fie învățată la locul de muncă; în loc să-i ducem pe tineri imediat în uzină printre adulți, ar trebui să le dăm, chiar în cadrul școlii, posibilitatea de a face cunoștință cu latura practică a vieții,

pentru ca apoi tânărul să poată traduce în viața practică ceea ce a învățat, în puțin timp, aș zice, ca să vorbesc în imagini, după model. Această ucenicie poate să fie, de fapt, destul practică, pentru ca aspectul respectiv să fie integrat complet în viața practică. Nu văd de ce, având în vedere că în închisorile noastre deținuții au fost puși să muncească, astfel că ei confecționează niște obiecte care apoi sunt de folos în viața din afara închisorii, nu văd de ce nu s-ar putea confecționa și în atelierele școlii niște obiecte care ar putea fi apoi, pur și simplu, vândute în afara școlii.

Dar trebuie să avem grijă ca tânărul să rămână cât mai mult în mediul școlar, care, bineînțeles, trebuie să fie sănătos; căci natura profundă a naturii umane cere, pur și simplu, ca ea să abordeze viața în mod treptat și să nu fie azvârlită dintr-o dată, în mod brutal, în mijlocul ei. Din cauză că generația adulților n-a știut cum să procedeze cu tinerii, avem astăzi această mișcare de tineret care există deja la scară internațională, o mișcare a cărei rațiune profundă adulții n-o înțeleg în ruptul capului. Dar ea are o rațiune profundă, pe care ar trebui neapărat s-o înțelegem. Ar trebui, de asemenea, s-o conducem pe calea cea bună. Și, de fapt, acest lucru nu se poate întâmpla decât dacă educația însăși o va lua pe calea cea bună.

Acest lucru îl încercăm noi, înainte de toate, în principiul Școlii Waldorf: să facem în așa fel încât copii să cunoască cât mai mult viața, pentru ca, la douăzeci de ani, atunci când eul autentic se va integra în lume cu stăpânire de sine și libertate, ființa umană să poată, de asemenea, să dezvolte cu adevărat sentimentul just față de lume, pentru ca ea să se poată simți atunci cu adevărat în sânul lumii și să poată primi această impresie: Eu am niște semeni care sunt mai în vârstă decât mine, care formează generația precedentă. Aceste generații trecute au produs toate lucrurile de care mă slujesc eu în prezent; eu am o legătură cu aceste generații anterioare. Eu înțeleg ce au adus ele lumii. Eu nu mă mulțumesc să mă așez pe scaunul pe care mi l-a oferit tatăl meu, ci învăț să concep cum a fost făcut acest scaun.

Firește, astăzi există multe prejudecăți care se opun unei asemenea inițieri a tinerilor în viața practică. Dar eu înțeleg prin aceasta ceva cu adevărat practic. Căci e, totuși, adevărat: dintre toate epocile pe care le-a traversat omenirea în evoluția ei, epoca materialistă în care am intrat este pentru omul însuși cea mai spirituală. Eu mă explic: Am întâlnit teosofi care se străduiesc să pătrundă în lumea spirituală; dar nu există niște ma-

terialişti mai puri decât aceşti teosofi; ei vorbesc de corpul fizic: el are o anumită densitate; apoi, ei vorbesc de corpul eteric: acesta este mai subtil, dar el mai are încă o anumită densitate, o anumită corporalitate; apoi, ei vorbesc de corpul astral: acesta este infinit mai subtil, dar şi el mai are o anumită densitate. Ei mai vorbesc despre tot soiul de lucruri frumoase: se înalţă din ce în ce mai sus, şi atunci lucrul respectiv devine atât de subtil, încât nu mai ştii deloc ce să faci cu această subtilitate; dar totul rămâne gândit în analogie cu materialismul, toate acestea nu se înalţă cu adevărat în spiritual. La drept vorbind, am întâlnit, în sânul Societăţii Teosofice, materialismul cel mai grosier. Într-o zi, de exemplu, la Paris, după o conferinţă, a trebuie să aud că mi se răspunde de către o persoană pe care am rugat-o să-şi spună impresiile: "Da, această conferinţă a lăsat nişte vibraţii atât de bune în sală!" Într-un cuvânt, oamenii îşi închipuie că impresia lăsată de conferinţă poate fi mirosită ca un parfum. Totul a fost transpus, treptat, în lumea materială.

La aceasta eu răspund bucuros cui vrea să m-asculte că prefer un materialist care gândeşte cu spirit, unui teosof care se înalţă astfel în lumea spirituală într-un mod material; din simplul motiv că, în mod sigur, materialistul se află în eroare, dar ceea ce concepe el are spirit, are cu adevărat spirit; numai că e un spirit foarte diluat, un spirit abstract, dar el are spirit în ceea ce face, spirit real, şi el trebuie să se sprijine pe realitatea vieţii. De aceea eu găsesc adesea că materialiştii sunt mult mai spirituali decât acei oameni care se străduiesc să iasă din materialism într-un mod materialist. Epoca noastră are, într-adevăr, darul să facă spiritul atât de subtil, încât nici nu-l mai vede. Dar chiar şi în tehnica noastră modernă noi elaborăm deja o activitate mai spirituală. Aici, tot ceea ce stă la baza unui obiect a luat naştere din spirit, din spiritul uman însuşi.

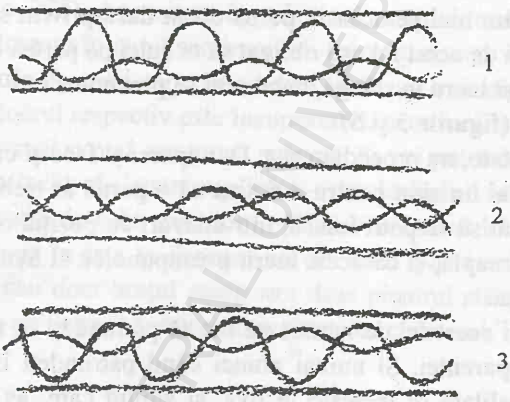
Pentru a pune pe masă un buchet frumos de flori, nu trebuie să fii deosebit de spiritual, căci natura l-a făcut. Dar trebuie să ai deja spirit pentru a construi o maşină, fie ea cât de simplă. Spiritul este deja prezent, numai că nu-l remarcăm, căci nu ştim să observăm noi înşine ca lumea. Şi a avea spiritul în acest fel este, de fapt, extrem de dificil de suportat pentru natura subconştientă a omului, dacă el nu are înţelegerea necesară a obiectului respectiv. Noi putem învăţa, treptat, să suportăm acest spirit pe care l-am revărsat astăzi ca pe ceva abstract asupra prezentului, doar dacă pătrundem în practica vieţii.

Aş vrea să vă asigur: în ziua în care se va realiza arta educaţiei antroposofice, această artă va face să intre în viaţă nişte oameni mult mai practici decât aceia pe care-i pregăteşte sistemul materialist de astăzi, căci va exista un spirit creativ, nu un spirit la care ne mulţumim să visăm, dacă se poate cu ochii închişi, luându-ne zborul puţin din realitatea exterioară. A ajunge la spirit fără a pierde din vedere practica vieţii, acest lucru vrea să-l realizeze, tocmai în ceea ce priveşte latura practică a vieţii, ceea ce eu numesc mişcarea antroposofică.

Atunci când vrem, începând cu pubertatea, să-i iniţiem în acest fel, pe băieţi şi pe fete, în viaţa practică într-un mod practic nemijlocit, uneori putem să ajungem la exasperare, ca profesori, văzând neîndemânarea ce domneşte tocmai în epoca noastră. Şi trebuie să ne întrebăm: Există oare, pentru vârsta şcolarităţii, dintre schimbarea dentiţici şi pubertate, o metodă care să poată face din omul total o fiinţă abilă, care să aibă mâini îndemânatice? Şi în acest sens, dacă privim viaţa reală, şi nu teoriile – dacă ne lăsăm conduşi de viaţă, nu de nişte idei abstracte –, ajungem, dacă vrem să-l facem pe om practic, să-l orientăm cât mai mult posibil, între schimbarea dentiţiei şi pubertate, spre ceea ce este frumos, spre o concepţie artistică asupra vieţii. Cu cât îl apropiem mai mult pe om de înţelegerea frumosului – cu cât el se pătrunde mai mult de o înţelegere profundă a frumosului –, cu atât va fi el mai bine pregătit să abordeze, la pubertate, viaţa cu adevărat practică, fără a suferi nişte prejudicii pentru tot restul vieţii. De fapt, nu putem să ajungem fără pericole la înţelegerea unui tramvai, la înţelegerea locomotivei, decât dacă, la vârsta adecvată, a avut loc o înţelegere estetică a unui tablou sau a unei sculpturi. De acest lucru trebuie să avem grijă în primul rând. Dar frumuseţea trebuie să fie considerată ca făcând parte din viaţă. Pretutindeni trebuie să învăţăm să simţim că frumuseţea nu e ceva izolat, închis în sine, ci ea este integrată vieţii. Şi, în acest sens, tocmai cu privire la ceea ce are legătură cu instruirea şi educaţia, civilizaţia noastră actuală are multe de învăţat.

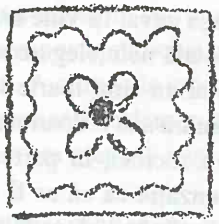
Aş vrea să vă ofer câteva exemple simplificate la extrem, pentru ca să vedeţi mai exact ce vrea să însemne a trezi în copil simţul frumosului plin de viaţă, impregnat de viaţă. Vedeţi dvs., poţi ajunge să asişti la o oră de lucru manual pentru uz casnic, uneori şi şcolar; aici, fetiţele stau jos şi ele au un fel de panglici, şi ele brodează pe aceste panglici tot felul de motive, cum se spune. Să presupunem că fetiţele brodează ceva într-un che-

nar, de exemplu, acest motiv (figura 2) – eu simplific la maximum, doar ca să vă arăt. Dacă întrebi: "De ce facem asta?" – poți auzi răspunsul: "Pentru a-l pune de jur împrejurul răscroielii gâtului, la brâu sau și în partea de jos a rochiei, la tiv." Când ți se spune așa ceva, îți vine să fugi în lume, căci un asemenea răspuns dovedește o totală neînțelegere a realității vieții în relație cu simțul frumosului. Dacă ai un simț foarte viu al realității vieții, atunci, când îți este prezentată o tânără sau o doamnă care și-a cusut un asemenea motiv în partea de sus a rochiei, în partea din mijloc și în partea de jos, poți avea întrucâtva senzația că ea ar fi comprimată de sus în jos! Atunci trebuie să rectifici, spunând că ar fi trebui ca un asemenea motiv să fie brodat în trei feluri diferite. Sus, ar trebui să fie brodat altfel, iar jos, iarăși altfel:

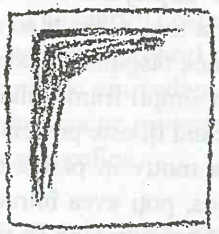


În acest chenar (cel de sus), ar trebui poate să brodăm acest motiv (figura 1) – o spun încă o dată, e doar o schiță – și în acest chenar (cel de jos), acest motiv (figura 3). Atunci, această onorabilă persoană îl va putea pune pe acesta (figura 1) sus, la răscroiala gâtului, căci el arată foarte clar că deasupra se află gâtul, capul. Acesta (figura 2) poate fi cusut atunci la brâu și acesta (figura 3), la tivul rochiei; vedem foarte clar că aici este josul și aici susul. Căci ființa umană are un sus și un jos, și acest lucru trebuie să reiasă, dacă vrem ca sentimentul artistic să fie mai aproape de ceea ce este viu. De exemplu, am descoperit cândva niște perne ce fuseseră decorate cu niște motive de acest fel (figura 4) sau cam așa ceva. Da, dar pe asta nu-ți poți pune capul, căci ceea ce se află aici, în mijloc, to-

tuşi, te înţeapă! Totuşi, nu poţi să te culci pe această pernă! E imposibil să exprimi în acest fel destinaţia reală a acestui obiect.



4



5

6

Bineînţeles, trebuie să facem aşa (figura 5); şi acum, acum, nu putem să ne culcăm nici pe această pernă decât dacă privim spre dreapta, şi pe orice pernă de acest fel eşti obligat să te culci pe partea cealaltă, şi trebuie să ai acelaşi lucru în stânga, dacă vrei să procedezi într-un mod cu adevărat artistic (figurile 5 şi 6).

În realitate, nu procedăm aşa. Dar aparenţa face şi ea parte din artă. Şi trebuie să ai un simţ pentru a sesiza că o pernă ar trebui să fie făcută în aşa fel încât să se potrivească, într-adevăr, cu poziţia omului spre stânga sau spre dreapta, şi că acest lucru presupune ce ai avut în minte când ai întors perna.

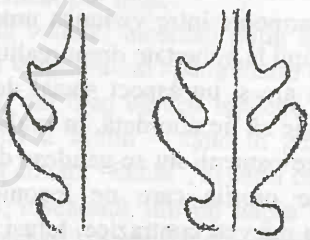
Tocmai acest fel de lucruri vă fac să pătrundeţi în realitatea lumii artistice a aparenţei. Şi numai atunci când pătrundeţi în mod adecvat în această realitate se trezeşte în dvs. şi simţul care, aş zice, este contrapartea lucrurilor pur practice, care sunt trăite cu adevărat în mod just când te scalzi lăuntric în simţul frumuseţii, dar într-un simţ al frumuseţii plin de viaţă.

În prezent, există moda de a avea nişte săculeţi de lucru împodobiţi cu tot soiul de broderii. Văzând numeroşi săculeţi de acest fel, mă văd obligat să întreb: "Oare unde e susul şi unde e josul?" Trebuie, totuşi, să se vadă din exterior, după ornamentaţie, unde este josul şi unde e susul. De acest lucru nu se ţine seama de obicei, în timp ce în privinţa cărţilor, se întâmplă, deşi foarte rar, să le facem în aşa fel încât, privind coperta, să vedem de care parte se deschide. Punem aici un anumit motiv, pentru a

arăta că trebuie să lăsăm cartea închisă, să n-o deschidem de partea aceasta.

Aceste exemple nu au pretenția, o spun încă o dată, a fi altceva decât o schiță pentru a arăta cum trebuie să pătrundă în viață, în mod real, simțul frumosului, cum trebuie să fie sesizat acest aspect într-un mod viu. Căci doar atunci când vom fi concretizat astfel frumusețea într-un mod viu vom putea fi apoi astfel educați încât să știm să ne integrăm în viața practică, așa cum cere epoca noastră.

În fond, ceea ce intră aici în considerare e faptul că trebuie să-l ajutăm pe copil să-și dezvolte cu adevărat un simț al realității. Voi lua din nou un exemplu, pe care îl construiesc, pentru a vă arăta într-un mod cât se poate de simplu cum putem trezi la copil acest simț al realității în frumusețe. Iată ce putem face: Să ne imaginăm că eu desenez pentru copil aceasta (vezi, p. 225). Atunci eu, în calitate de artist-educator, trebuie să fiu capabil să trezesc în copil sentimentul – și vom ajunge să-l trezim curând la un număr de copii care, în ciuda a toate, au o simțire sănătoasă – că în acest fel lucrul respectiv este insuportabil, pentru că la prima vedere el nu are nimic real și nu l-am putea suporta. Și voi putea împinge lucrurile până acolo încât să-i spun copilului – dar lăsându-l să descopere el însuși și nu sugerându-i din exterior –: "Când vezi acest lucru, este exact ca și cum ai avea în fața ta desenat un om care n-ar avea decât partea stângă a feței, sau doar brațul stâng sau doar piciorul stâng. Tu nu poți suporta ceea ce nu se poate realiza în realitate ca ceva real."



Trebuie să facem ca acest lucru să intre în simțul pentru frumos, într-un cuvânt, trebuie să-l facem pe copil să simtă necesitatea de a adăuga cealaltă jumătate și să nu considere lucrul încheiat atâta timp cât nu e prezentă cealaltă jumătate. În acest fel voi dezvolta simțul frumosului într-un mod nemijlocit și viu. Cuvântul german "schön" (frumos) este din ace-

eaşi familie cu cuvântul "Schein" (aparenţă, strălucire). Voi face să apară în copil ceea ce, în mod real, face corpul astral să fie mobil în sine, ceea ce face corpul astral să devină un element activ al omului.

E important ca noi înşine, în calitate de artişti-educatori şi profesori, să cultivăm în noi acest simţ; căci vom vedea cum îi stimulăm pe copii, atunci când îi abordăm în acest fel. Şi vom cultiva în mod adecvat şi celălalt element artistic despre care am vorbit deja în aceste conferinţe. Spuneam că, atunci când copilul, la schimbarea dentiţiei, vine la şcoală, totul trebuie făcut, într-un anumit sens, în mod artistic. Chiar atunci când îi vorbim despre mediul său ambiant, trebuie s-o facem cu simţ artistic, altfel ajungem la ceea ce se numeşte antropomorfism; pretutindeni n-am face altceva decât că am transpune elementul uman în natură. Făcând din toate o poveste, o legendă, am introduce peste tot elementul uman şi am risca să le spunem copiilor că anumiţi copaci există doar pentru a-i furniza omului plută şi dopuri. Educaţia cu ajutorul imaginilor nu trebuie să cadă deloc în această capcană. De aceea, imaginile pe care le folosim pentru această vârstă trebuie să ia naştere din frumuseţe. Frumosul pretinde să ai simţul evocării, să trezeşti o percepţie nemijlocită. Şi ceea ce poate fi perceput în mod nemijlocit ca frumuseţe în natură nu are nevoie de personificări care umanizează, de antropomorfism etc., ci transpare în mod real din imaginea evocatoare.

Când ne străduim, cu orice ocazie, să dezvoltăm la copil, până la pubertate, acest simţ al frumosului, atunci, în momentul în care intră în viaţa practică, el o va face înfruntând această practică a vieţii într-un mod uman; se stabileşte o armonie între viziunea umană asupra lucrurilor şi ceea ce apropiem de copil la pubertate drept realităţi practice ale vieţii.

Dar acest fenomen are şi un aspect social de o enormă importanţă. Problema socială trebuie să fie abordată, în multe privinţe, din nişte unghiuri de vedere la care oamenii nu se gândesc deloc. Vedeţi dvs., e absolut posibil ca toate ororile care ne înconjoară astăzi în această civilizaţie – sper că nu mă veţi contrazice, totuşi: e un adevăr internaţional faptul că, imediat ce ne apropiem de un mare oraş, suntem înconjuraţi, în cea mai mare parte cel puţin, de nişte orori strigătoare la cer din punct de vedere estetic – toate aceste orori ar deveni cu totul altceva, dacă doar câteva generaţii ar fi educate în aşa fel încât să existe cu adevărat un simţ al frumosului.

Astăzi, avem ființa umană așa cum apare ea în fața noastră drept corp fizic; pe aceasta o vedem din exterior. Și o mai avem și pe cealaltă, pe care o privim din interior, eul nostru. Între eu și corpul fizic se află corpul astral și corpul eteric. La omul de astăzi, la drept vorbind, ele pier. În zilele noastre, propriu-zis, ele nu se dezvoltă în mod normal decât la orientali. La toți occidentalii, ele sunt pe cale de a se stinge. Ele nu pot să înflorească în mod liber. Dar noi putem stimula această dezvoltare cultivându-i omului cât mai mult simțul frumosului. Și el este cel mai receptiv în acest domeniu la vârsta școlarității. De aceea, ar trebui să facem tot ce ne stă în putere pentru a-l învăța pe copil, în perioada dintre schimbarea dentiției și pubertate, să simtă, să trăiască frumusețea. Atunci, el își va păstra această facultate toată viața.

Această dezvoltare a simțului artistic este de o importanță absolut specială pentru cultivarea elementul lingvistic. Limbile au luat naștere dintr-o trăire nemijlocită. În elementul fonemului, al sunetului articulat, oricât de puțin putem găsi cu simțirea noastră cum s-a format acest element lingvistic conform cu această simțire, încă mai putem foarte bine, doar auzind cuvintele, să recunoaștem această semnificație trăită, sau care poate fi trăită, care le este proprie. În viața noastră abstractă, acest lucru e ceva ce se pierde, și noi ne cramponăm doar de aspectul logic al limbajului, dispreţuindu-i aspectul artistic. Desigur, logica apare în sânul limbilor, dar ea este scheletul lor, și e ceva mort. Viața limbajului, care nu poate fi simțită decât în legătură cu geniul unei limbi, conține cu totul altceva decât acest element pur logic.

Din acest punct de vedere, încercați puțin să simțiți cum vor să se manifeste cuvintele în viață. Putem spune foarte bine, e ceva caracteristic – voi lua un exemplu, dar cred că veți înțelege, chiar dacă el va fi luat dintr-o formă învechită a limbii – când în germană spunem "Sucht" (manie, obsesie), acest cuvânt "Sucht", al cărui echivalent în engleză dvs. îl puteți, desigur, găsi, înseamnă, într-un stadiu vechi al germanei, ceva care este înrudit cu "suchen" (a căuta). Corpul avea un "Sucht", o boală; el căuta ceva ce n-ar fi căutat altminteri. Și după formele exterioare, după specificul bolii, se recunoștea atunci ce căuta el: gălbenarea ("Gelbsucht") era căutarea galbenului, epilepsia ("Fallsucht") era căutarea căderii. "Sucht" putea fi regăsit în ceea ce apărea aici în viață.

În zilele noastre, cu excepția orientalilor, aș zice, care mai au încă acest sentiment în limba lor, ne-am îndepărtat de acest simț artistic al

limbii; cu cât mergem mai mult înspre Occident, cu atât ne-am îndepărtat mai mult. Şi e de o mare importanţă să regăsim cel puţin un fel de bază pentru a trăi astfel în geniul limbii, chiar în cadrul aparatului fonator. Acest lucru, încă o dată, are o mare importanţă socială, o importanţă internaţională.

Iertaţi-mă dacă, pentru a ilustra ceea ce voiam să exprim aici, voi da un exemplu care mă atinge îndeaproape. Vă rog să nu înţelegeţi greşit ceea ce o să vă spun. Vedeţi dvs., la pagina 88 a versiunii engleze a "Punctelor nodale ale problemei sociale", aşadar, a cărţii "The threefold State", găsesc propoziţia: "The freedom of one cannot prosper without the freedom of all." Această propoziţie, când o citesc simţind întregul substrat sufletesc care aici este cel al limbii, ea este – încă o dată, nu mi-o luaţi în nume de rău – ea este un nonsens; ea nu poate fi rostită, căci înseamnă cu totul altceva decât propoziţia germană corespunzătoare, în care eu spun: "Die Freiheit des Einen kann nicht ohne die Freiheit des Anderen gedeihen." ("Libertatea unuia nu poate prospera fără libertatea celuilalt.")[44]

Această propoziţie înseamnă cu totul altceva. Şi dacă vrem să traducem aşa cum o cere idealul unei traduceri, ar trebui s-o modelăm cu totul altfel. Ar trebui să punem în loc ceva absolut diferit. Căci o traducere trebuie să fie astfel făcută încât lucrarea tradusă să fi putut fi scrisă, de asemenea, ca atare, pe baza geniului limbii, pe baza fondului lingvistic al limbii în care a fost tradusă. Nu e posibilă o altfel de traducere. Şi sunt foarte sigur că lui *Bentham*[45], chiar şi în lumea astrală, i s-ar face părul măciucă dacă ar vedea această propoziţie: "The freedom of one cannot prosper without the freedom of all." Ea este absolut imposibil de gândit. Şi există un motiv absolut special al acestui fapt.

Dacă veţi întâlni această propoziţie într-o carte, veţi obiecta, desigur, fără discuţie, mai ales dacă ea se referă la viaţa şcolară: "Păi, libertatea, sigur că da, noi o avem... Tu vorbeşti aici de nişte lucruri care nu sunt deloc aplicabile Angliei." Dar nu asta se spune în textul original: acolo, acest lucru e deja aplicabil. Dar această traducere nu îţi permite să înţelegi ce voia să spună textul original. De unde provine acest fapt?

Pentru a vă arăta de unde provine acest fapt, voi examina un cuvânt particular. Dvs. aveţi cuvântul "freedom". Dacă am vrea să avem în germană un echivalent conform cu simţirea, am fi obligaţi să creăm cuvântul "Freitum". Şi dacă am avea aici cuvântul "Freitum", atunci am putea tra-

duce în engleză, pur şi simplu, ca un dicţionar: "freedom", atunci n-ar fi posibilă nici o ambiguitate. Dar dacă ne supunem cu adevărat geniului limbii, acest lucru nu mai este posibil, pur şi simplu; acest lucru ni-l va arăta, de exemplu, faptul că în germană noi am putea folosi cuvântul "Irrtum" (= eroare). Dar Irrtum este un fenomen foarte precis, care nu se întâmplă decât o dată. Dacă vrem să avem acest cuvânt cu sufixul – heit – ceea ce, în germană, ar fi absolut posibil; de obicei, cuvântul nu este folosit, dar, urmând geniului limbii, e absolut posibil să-l folosim –, atunci ar trebui să creăm cuvântul "Irreheit". Dar "Irreheit" ne face să pătrundem imediat în interiorul fiinţei; e o calitate interioară a fiinţei umane. În germană, nu există nici un cuvânt format cu "-heit" care să nu indice un fenomen ce poate fi pus în mişcare de către om, care să nu raporteze fenomenul respectiv la fiinţa umană. E păcat, totuşi, că nu avem cuvântul "Freitum", pentru că atunci am putea să exprimăm fără perifrază nuanţa particulară care e percepută în cuvântul "freedom".

Iată genul de fenomene care ne face să pătrundem în profunzimile structurii limbii, ale geniului limbii. Şi, vedeţi dvs., când îmi scriu cărţile, chiar dacă scriu în germană, eu încerc să scriu în aşa fel încât ceea ce scriu să poată fi tradus în celelalte limbi. A trebuit atunci să mă las acuzat de germani că am un stil de proastă calitate! Dar nu întotdeauna e posibil să scriu în acest fel. Când e vorba de o lucrare ce se adresează sufletului german, trebuie să ţin seama, firește, de ceea ce e specific german. Şi astfel, dvs. veţi găsi la mine cuvântul "Freiheit", dar n-ar trebui să-l traduceţi niciodată prin cuvântul "freedom". "Philosophie der Freiheit" n-ar trebui să poarte în engleză titlul "Philosophy of freedom"; ar trebui să se găsească mai întâi ce titlu se potriveşte, dacă e să se redăm lucrul respectiv.

E foarte interesant – vă rog să nu vedeţi aici pedanterie – să faci nişte studii statistice. Lucrurile pe care le spun situându-mă pe nişte puncte de vedere cum sunt acestea nu le spun fără nici un scrupul, eu le spun, de fapt, după ce am făcut nişte cercetări minuţioase. Dacă aş scrie o lucrare pedagogică, în anumite capitole aţi găsi mereu cuvântul "Freiheit". Dar într-o zi, am luat în mână o lucrare pedagogică scrisă în engleză şi m-am uitat la acele capitole în care, la mine, cuvântul "Freiheit" s-ar fi aflat peste tot. Ei bine: în aceste capitole, nu apărea niciodată cuvântul "libertate", nici o singură dată! Iată ce trebuie să simţim şi să percepem, căci e un lucru de care avem nevoie pentru o înţelegere internaţională. În

realitate, noi trebuie să ținem seama de acest lucru încă din școală. Eu acord atenție acestui lucru în lucrările mele, am spus-o și adineaori, și sunt extrem de prudent când e vorba să folosesc anumite cuvinte, căci dacă într-o frază folosesc undeva cuvântul "Natur", sunt sigur că, tradus în engleză, acesta va fi redat prin "nature". Atunci e absolut în afara oricărei îndoieli că va fi tradus prin "nature". Și totuși, întregul sens este denaturat, dacă ceea ce percepem în cuvântul german "Natur" este redat, pur și simplu, în engleză, prin "nature".

Astfel, veți găsi foarte adesea la mine niște perifraze care sunt, aș zice, făcute în mod expres pentru traducere; eu exprim în perifraze ceea ce n-aș vrea să ducă la o idee greșită. Bineînțeles, în anumite cazuri, trebuie să folosesc și cuvântul "Natur", dar în locurile unde țin să se ajungă la nuanța justă, pun în fraza mea, în special pentru limbile occidentale, nu "Natur", ci "die sinnliche Welt" (lumea senzorială), căci acesta este sensul pe care l-a luat astăzi cuvântul "Natur" în germană.

Și adesea, am putut să spun ceea ce înțeleg eu prin "Natur" – având în vedere traducerea – scriind: "lumea senzorială". M-aș fi așteptat atunci ca în traducere cuvântul să corespundă, dar uite că iarăși îl găsesc tradus, pur și simplu, cuvânt cu cuvânt (mot-à-mot). Este extraordinar de important să ne aplecăm asupra acestei vieți a geniului limbii, tocmai pentru a mânui limba într-un mod artistic.

În această traducere, în afară de faptul că – nu vreau să menționez acest lucru decât în treacăt – geniul limbii nu a fost respectat, a fost pus ceva care, iarăși, tradus cuvânt cu cuvânt, ar vrea să însemne: "Libertatea unuia nu poate prospera fără libertatea *tuturor*." Dar acest lucru, în germană, n-are nici un sens; nici nu este ceea ce se află în text. "Libertatea unuia – se spune în text – nu poate prospera fără libertatea *celuilalt*" : nu: "a tuturor", ci "a celuilalt", și e ceva foarte important.

Încă o dată, vă rog să nu mi-o luați în nume de rău. Am dat acest exemplu doar pentru că îmi era la îndemână. Și voiam să arăt că astăzi am ajuns deja să nu mai trăim lucrurile – am putea s-o facem tocmai grație limbii –, ci trecem pe deasupra lucrurilor. Încetul cu încetul, civilizația noastră a luat o formă neîngrijită. Trebuie să regăsim posibilitatea de a pătrunde în interiorul cuvintelor, de a participa la viața cuvintelor. Doar atunci vom putea realiza ceea ce am stabilit ca o cerință: copilul, după ce a fost mai întâi inițiat în gramatică, să fie inițiat apoi în retorică, adică în frumusețe, în aspectul artistic al limbii. Acest lucru își are și el impor-

tanța lui internațională, și este extraordinar de important să vedem în mod clar astăzi că problema socială trebuie să fie considerată adesea din cu totul alte unghiuri de vedere decât se face în zilele noastre.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONFERINȚA A XV-A
Dornach, 6 ianuarie 1922

Ceea ce va trebui să prezint astăzi se referă, în esență, la dezvoltarea fizică, la educația fizică a copilului. Având în vedere natura problemei, aceste considerații vor lua, din diverse motive, forma de aforisme. Motivul principal este faptul că, în acest domeniu al dezvoltării fizice a omului, ceea ce predomină în zilele noastre sunt niște concepții exclusiv personale. În legătură cu dezvoltarea fizică, fiecare își are simpatiile și antipatiile sale, și atunci își întemeiază teoriile pe aceste simpatii sau antipatii; dar aceste afirmații care se întemeiază pe simpatii și antipatii și care îmbracă, mai mult decât orice, caracterul fanatismului trebuie să fie, la urma urmei, cât mai departe, cel puțin în primă instanță, de activitatea mișcării antroposofice. Aceasta trebuie să fie cât se poate de departe de orice fanatism, să nu facă deloc propagandă pentru ceva particular, ci să se mulțumească să atragă atenția asupra felului în care acționează în viață un lucru sau altul și să lase apoi ca fiecare să-și lege simpatiile și antipatiile de realitate.

Cât fanatism este mobilizat în zilele noastre, pro sau contra vegetarianismului, de către vegetarieni sau de către aceia care nu sunt vegetarieni! În acest domeniu, se face apel la toate instanțele posibile ale științei, "pro" sau "contra". Trebuie, desigur, să spunem: niciodată nu a înflorit diletantismul atât de mult ca astăzi, când sunt apărate aceste lucruri. Dar antroposofia nu are în sine nici cea mai mică dispoziție de a deveni fanatică pentru o tabără sau alta. Așadar, ea n-ar putea ține partea acelor oameni care, devenind vegetarieni, propovăduiesc vegetarianismul cu un asemenea fanatism, încât ei vor să-l preconizeze, să-l impună tuturor, și nu-i mai consideră în rândul oamenilor pe aceia care nu sunt vegetarieni. Dacă e adevărat că acest soi de fanatism înflorește uneori în sânul mișcării antroposofice, el nu face parte din natura profundă a antroposofiei.

Dar, în contextul acestor conferințe, mai e vorba și de altceva. Veți fi remarcat că, de fiecare dată când au fost expuse aici niște principii educative, accentul a fost pus întotdeauna pe faptul că toate măsurile sufletești și spirituale sunt luate în așa fel încât corporal-fizicul ființei umane să ajungă la deplina lui înflorire. Astfel încât vom putea spune: Iată un sistem educativ sub influența căruia, dacă se urmăresc toate aspectele în

mod adecvat, ființa umană se va dezvolta în modul cel mai bun posibil și din punctul de vedere al sănătății. Așadar, principiile esențiale ale educației fizice au fost stabilite deja prin ceea ce a fost spus până acum. Dar trebuie, firește – chiar dacă, din cauza timpului limitat pe care-l avem la dispoziție, o vom face numai sub formă de aforisme; altfel, am fi avut și asupra acestei probleme material pentru un întreg ciclu de conferințe – trebuie, firește, să situăm încă o dată în fața sufletului, cel puțin într-o formă succintă, această educație fizică.

Când vorbim de educația fizică a omului, ceea ce intră în aici considerare este, înainte de toate, alimentația, apoi felul în care îl introducem pe copil în condițiile de căldură și de frig ale mediului ambiant, felul în care, în sfârșit, îl facem să abordeze activitatea de mișcare. La aceste trei aspecte se rezumă, în fond, tot ceea ce are o anumită importanță pentru educația corporală.

Dar cu modul actual de cunoaștere, întemeiat pe intelectualism, noi nu putem sesiza diversitatea vieții în așa măsură încât să percepem cu adevărat, pe baza acestui intelectualism, uriașa complexitate a organismului uman. E necesar ca omul, în ciuda acestui spirit științific de care e atât de mândru, să-și cucerească un anumit instinct pentru ceea ce e sănătos și ceea ce e patologic, și, de asemenea, pentru ceea ce se află între aceste două stări. Când e vorba de asemenea lucruri, este de o extraordinară importanță să avem pentru lume un interes înzestrat cu instinct. Dar, trebuie s-o spunem, cu știința oficială de astăzi, noi ne îndreptăm treptat spre o coloratură tot mai materialistă a științei. În zilele noastre, oare câte nu cunoaștem noi despre aceste mistere ale lumii pe care le putem explora la microscop, pe care le putem explora disecând nu știu ce animale inferioare și lăsând apoi să funcționeze bucățile izolate! Oare câte concluzii n-am tras noi din comportamentul lumii animale extinzându-l la om, fără a ști că, în ceea ce privește lucrul cel mai important, organizarea umană este radical diferită de organizarea animală! Sau, cel puțin, oamenii nu se gândesc întotdeauna la așa ceva și esențialul este, desigur, că știința actuală nu are alte resurse decât să studieze fiecare lucru în mod izolat. Dar un lucru nu este niciodată altceva decât un fragment al vieții.

Presupuneți, de exemplu – voi face o comparație – că la ora nouă dimineața întâlnesc două persoane; ele stau pe o bancă și eu vorbesc o clipă cu ele, făcându-mi o reprezentare despre dispoziția lor interioară. Apoi, eu plec. La ora trei după-amiază, eu regăsesc aceste două persoane pe

bancă. Există mai multe posibilități: se poate ca cele două persoane să fi rămas acolo, de exemplu, să fi discutat împreună, sau – în funcție de diferența de rasă, se va întâmpla un lucru sau altul – se poate ca ele să fi rămas alături fără să-și vorbească. Dar se mai poate ca una din ele să fi rămas acolo și cealaltă să fi plecat în timp ce eu am lipsit și să fi revenit, așadar, să se fi așezat din nou pe bancă, exact înainte de a fi revenit eu, care întâlnesc din nou aceste două persoane pe bancă ș.a.m.d. Eu voi constata atunci starea de fapt de la ora nouă și starea de fapt de la ora trei după-amiază; în aparență, e aceeași, dar cele două persoane sunt acum, în dispoziția lor interioară, absolut diferite.

Viața nu ne poate dezvălui nicăieri misterele ei, dacă rămânem doar la observarea prezentului imediat. Și, așa cum vă puteți convinge, cu metodele științifice moderne acest lucru se întâmplă mai frecvent decât se crede de obicei. Iar, într-o bună zi, ele vă vor face să trăiți o experiență teribilă, asemănătoare aceleia pe care am trăit-o eu în legătură cu un prieten. În tinerețea sa, l-am cunoscut – cum să zic – ca pe un om normal. Nu l-am revăzut un anumit timp; apoi l-am întâlnit din nou, îi făceam o vizită. El s-a așezat la masă pentru a mânca de prânz, și i s-a adus nu numai ceea ce ți se aduce de mâncare într-un asemenea caz, ci și o balanță; și pe această balanță, el își cântărea carnea, își cântărea legumele, căci el începuse să trăiască după prescripțiile științei, care știa, această știință, ce cantitate trebuie să consumi din fiecare aliment, dacă vrei să fii un om așa cum se cuvine. Am putea spune, fără discuție, că acest lucru poate fi absolut just și plin de spirit; dar cu un asemenea comportament îți îngropi în cele mai adânci profunzimi instinctele naturale ale vieții. Iar pentru ceea ce e sănătos și pentru ceea ce te îmbolnăvește, artistul educator și profesor are nevoie, în primul rând, de niște instincte naturale. Atunci, el va putea aplica din mers la educația fizică tot ceea ce a fost explicat deja în cursul acestor conferințe și el va putea să aplice aceste lucruri în mod cu totul deosebit tocmai în cadrul educației fizice.

De exemplu, noi am văzut că înainte de schimbarea dentiției copilului trăiește cu totul în organismul său fizic. Dar aceasta e situația mai ales pentru sugar și acest lucru are loc, în mod evident, în relație cu alimentația sa. Când vine pe lume, el se bucură la început, așa cum știți, de o hrană extraordinar de monotonă. Și dacă adultul ar trebui să trăiască tot timpul așa, să se mulțumească aproape numai cu un singur aliment, la micul dejun, la prânz etc., el ar găsi, cu siguranță, că acest lucru nu e su-

portabil pentru constituția lui sufletească și corporală. Adultul vrea să amestece totul, el vrea să aibă varietate. Sugarul nu are această varietate. Și totuși, foarte puțini oameni își pot imagina fericirea pe care i-o dă sugarului hrana sa, pentru că foarte puțini oameni știu ce intensă plăcere invadează întregul organism fizic al sugarului, atunci când el suge laptele de la mama sa.

Adultul nu mai păstrează posibilitatea de a avea senzații gustative decât în cerul gurii și organele învecinate. De acum înainte, el are această mare nefericire că toate senzațiile gustative s-au retras în nenorocitul său cap, și prin aceasta el se deosebește de copil care, la vârsta sa de sugar, este în întregime organ gustativ, care savurează din cap până în picioare. Acest simț al gustului răspândit asupra întregului organism încetează în momentul când copilul este înțărcat. Mai târziu, el este chiar uitat de om, care acum nu se mai slujește decât de conștiența sa obișnuită. Oamenii nu mai știu cât de diferit acționează simțul gustului la om la vârsta sa de sugar față de simțul gustului pe care-l cunoaște după aceea. A ști acest lucru, a devenit extraordinar de dificil, pentru majoritatea oamenilor, având în vedere viața pe care au avut-o după vârsta de sugar. Într-o zi, de exemplu, am luat parte la o discuție între un abstinent și un om care era contrariul unui abstinent; și abstinentul, care, firește, era un fanatic – acești oameni sunt întotdeauna niște fanatici –, abstinentul îl mustra pe celălalt; și atunci celălalt zise – nu vă povestesc toată istoria în amănunt, va reieși ce trebuie din ceea ce vă relatez: "Dar am fost și eu, odinioară, timp de doi ani întregi, total abstinent!" Atunci celălalt îl întrebă: "Când?" – "În primii doi ani ai vieții!" Era o cunoaștere exterioară a ceea ce s-a petrecut la vârsta de sugar. Din interior, doar foarte puțini oameni cunosc acest lucru.

Așadar, atâta timp cât suge de la mama sa, copilul e scufundat în organismul său fizic în așa măsură, încât, la drept vorbind, el nu face altceva decât să mănânce, cu ajutorul organismului său fizic, dar prin aceasta el câștigă, în realitate, foarte mult. Și ceea ce marchează sfârșitul acestei vârste este, înainte de toate, faptul că începe acel proces prin care, încetul cu încetul, spre cap se ridică niște forțe, într-un mod destul de intens, pentru ca să poată avea loc schimbarea dentiției, pentru ca în cap să poată fi dezvoltată această forță puternică care respinge dinții de lapte, care face să iasă afară a doua serie de dinți. Firește, acest fenomen se extinde asupra întregii perioade care merge de la naștere până la schimbarea

dentiției; și ea are repercusiuni în cele mai diferite domenii. Cu alte cuvinte, imediat după înțărcat, simțul gustului urcă înspre cap și copilul începe să nu mai mănânce doar cu corpul, ci să mănânce și cu sufletul; el învață să facă deosebiri, cel puțin cu sufletul său, apoi el deosebește și diferitele alimente.

Și aici trebuie să devenim capabili să-l putem urma pe copil. Trebuie să putem dezvolta acel simț al înțelegerii față de copil. Trebuie să dezvoltăm înțelegere pentru ce-i place și ce nu-i place copilului, căci avem în aceasta un indiciu ce reglementează foarte bine ceea ce este pentru copilul aducător de sănătate sau de boală. În acest scop, trebuie să ne cucerim o viziune exactă asupra alimentației ființei umane.

Astăzi, în alimentație, ceea ce se ia considerare, în principal, la alimentele exterioare, este ceea ce are greutate. Dar esențialul nu e ceea ce are greutate; esențialul e faptul că un aliment pe care îl absoarbe o ființă umană are în sine, în lumea exterioară, un ansamblu de forțe. Fiecare aliment conține în sine un ansamblu de forțe precis determinat, care îi permite să se adapteze la lumea exterioară. Dar în interiorul organismului uman lucrurile se petrec cu totul altfel. Acest organism uman trebuie să supună alimentul unei totale metamorfoze. El trebuie să-i transforme procesele în niște procese adecvate organismului său. Și ceea ce se petrece în organismul uman este o luptă perpetuă prin care noi transformăm dinamica alimentelor, prin care noi facem din ele ceva de altă natură. De fapt, ceea ce simțim noi atunci ca pe ceva care ne stimulează și ne întreține viața e reacția noastră interioară împotriva alimentelor. Astfel, noi nu trebuie să întrebăm tot timpul: "Trebuie să adaug atâta sau atâta dintr-o substanță sau alta?", ci, înainte de toate: "Ce face organismul cu niște cantități adesea infime dintr-o anumită substanță? Cum reacționează el?" Organismul are nevoie tocmai de aceste forțe care opun o rezistență proceselor exterioare ale naturii.

Organismul uman este făcut în așa fel încât, la început, într-o regiune determinată, care, merge, în linii mari, de la gură până la stomac, el are niște procese deja întrucâtva modificate în raport cu lumea exterioară, dar care, totuși, încă mai pot fi comparate cu procesele lumii exterioare. Apoi, în tot ceea ce are legătură cu stomacul, el are niște procese care sunt deja foarte diferite de procesele ce se desfășoară în lumea exterioară. Și, în sfârșit, în organizarea-cap au loc niște procese care sunt absolut contrariul proceselor naturale ce se desfășoară în lumea exterioară. Așa-

dar, întregul organism al omului trebuie să fie stimulat în mod adecvat în primul rând prin alimentație.

Acum, prin faptul că trebuie să rămân la forma de aforism, nu mă pot lansa într-o terminologie împrumutată din cunoașterea mai aprofundată a lucrurilor; trebuie să mă limitez la o terminologie populară; dar pentru discuția noastră e foarte bine și așa. Dvs. știți, desigur, că există alimente pe care le numim de obicei alimente nutritive și altele, pe care le numim nenutritive. Oamenii consumă și din unele, și din celelalte. E suficient să ne gândim câți oameni se hrănesc cu pâine albă și cu cartofi, care, într-o măsură foarte mare sunt o hrană nenutritivă. Amintiți-vă, pe de altă parte, cât de mult trebuie să avem grijă, mai ales în cazul unei sănătăți fragile, să nu supraîncărcăm tubul digestiv, așadar, să nu-i cerem nimic excesiv. O alimentație pe bază de pâine și cartofi cere extraordinar de mult aparatului digestiv și nu mai rămâne mare lucru pentru celelalte funcții. Vom avea atunci grijă să combinăm niște alimente care să nu încarce tubul digestiv. Atunci, aparatul digestiv va avea relativ puțin de lucru. Dar dacă vom cădea în cealaltă extremă, atunci vom supune creierul unei activități excesive. Acest lucru atrage după sine niște procese care sunt foarte diferite de procesele naturale exterioare, ceea ce, la rândul său, are repercusiuni asupra restului organismului; aparatul digestiv slăbește ș.a.m.d.

Tot ceea ce intră aici în discuție este extrem de complex și este extraordinar de dificil să pătrunzi în toate ramificațiile proceselor care sunt aici în joc. Pentru o cercetare științifică serioasă, nu ca acelea ce se fac astăzi, ci pentru o cercetare serioasă, una din sarcinile cele mai stringente este să discernă, de exemplu, tot ceea ce se petrece atunci când omul duce la gură un cartof sau o bucată de friptură de vițel. Cele două procese sunt în sine infinit de complicate, dar fundamental diferite, și trebuie să cunoaștem o mulțime de detalii dacă vrem să avem un studiu conform cu realitatea.

În contextul discuției noastre, va fi suficientă o simplă indicație despre ceea ce se petrece în realitate. Presupuneți că un copil mănâncă un cartof. El începe să guste acest cartof cu ajutorul capului, cu ajutorul organelor gustative și acum acest simț al gustului acționează. Deși el nu mai invadează întreg organismul, el acționează, totuși, asupra întregului organism. Dar un cartof nu are un gust deosebit de excitant. Într-un fel, așadar, el lasă organismul indiferent. Organismul nu ia parte în mod deosebit de intens la ceea ce se petrece aici, în gură, cu acest cartof. Apoi, pe

căile cunoscute, cartoful a ajuns în stomac. Stomacul nu-l primeşte cu un interes nemaipomenit, din simplul motiv că el nu a fost pregătit printr-un gust excitant – pentru stomac, gustul excitant este întotdeauna provocarea pentru ca el să primească un aliment cu mai multă sau mai puţină simpatie –, astfel încât stomacul nu mai vrea să se obosească pentru a aduce acest cartof în sistemul dinamic al organismului. Totuşi, trebuie ca acest lucru să aibă loc. Cartoful nu poate rămâne la infinit în stomac. Dacă stomacul are atunci forţa necesară, el primeşte în sine dinamica proprie cartofului, o prelucrează cu repulsie, o face să circule în el, dar fără a desfăşura o reacţie puternică, fără a primi o stimulare puternică. Totul trece atunci în continuarea tubului digestiv, este prelucrat cu repulsie. Şi din acest cartof ajunge extrem de puţin în organizarea-cap. Aceste câteva indicaţii, pe care, desigur, trebuia să le aprofundăm acum în toate aspectele, pot să ne facă să întrezărim deja complexitatea a ceea ce are loc în organismul uman.

Artistul-educator şi profesor trebuie să-şi cucerească, totuşi, o viziune practică. Cred că, în acest domeniu, pentru a dezvolta cu o anumită seriozitate o viziune practică, e nevoie, mai ales în acest domeniu, să înţelegem întrucâtva de ce-ul lucrurilor. Mi-aş putea imagina că există şi nişte auditori care să zică: "Spune-ne numai ce e bine şi ce nu e bine să-i dăm copilului de mâncare, e suficient doar atât." Dar, în realitate, nu e suficient doar atât. Numai dacă pătrundem în profunzime lucrurile vom putea desfăşura o activitate pedagogică autentică în domeniul fizic; căci lucrurile sunt atât de complexe, încât ai nevoie să fii îndrumat pe drumul cel bun, să cunoşti principiile juste în acest domeniu. Şi, pentru aceasta, trebuie să examinăm aspectele care ne pot indica, într-un mod simplificat, cum trebuie să fie hrănit copilul.

Poate în nici un domeniu nu putem vedea cât de mult s-a îndepărtat omenirea, cu maximele ei educative, de viaţa socială cotidiană, ca în domeniul educaţiei fizice. Când nu există internate, în care să poţi urma cu uşurinţă indicaţiile pe care le ofer eu astăzi, eşti obligat întotdeauna, tocmai când e vorba de educaţia fizică, să acţionezi în acord cu părinţii sau cu cei din preajma copilului, şi acest lucru creează, aşa cum o ştiţi, mari dificultăţi, în sensurile cele mai diverse. Poate nu ajungi să obţii ceea ce consideri că e just decât după ce ai depăşit nişte piedici grele. Să luăm un exemplu.

Presupuneți că eu admit la școală un copil care prezintă într-un mod exagerat nuanța temperamentului melancolic. Când se întâmplă un asemenea lucru, putem fi siguri întotdeauna că la acest copil există o organizarea fizică anormală, într-un sens sau altul. Anomaliile sufleteşti îşi au întotdeauna baza undeva în nişte anomalii fizice, căci fizicul este o expresie reală a sufletesc-spiritualului. Să presupunem aşadar, că eu admit un asemenea copil într-o şcoală care nu are internat – altfel, eu aş găsi, firește, măsurile corespunzătoare în cadrul internatului. Ce trebuie să fac? Eu trebuie să încerc să intru în legătură cu părinții acestui copil şi, după ce am înțeles foarte clar despre ce e vorba în acest caz, să-i rog pe părinți să pună o dată şi jumătate, sau de două ori mai mult zahăr decât se pune de obicei pentru un copil normal. Trebuie să-i sfătuiesc pe părinți să nu facă economie, cu acest copil, de zahăr şi dulciuri, care i se pot da sub formă de bomboane.

Unde vreau să ajung, în realitate? Veți înțelege poate mai bine dacă mai iau un exemplu, cum ar fi acesta: să presupunem că eu admit un copil sanguinic până la maladiv. Înțeleg prin aceasta că situația a ajuns până la anomalie, că a devenit patologică, pentru a fi valabil ceea ce spun. Iarăşi, aici avem o anomalie a organizării fizice şi, în acest caz, aş cere părinților să diminueze conținutul în zahăr al alimentelor, să-i raționalizeze copilului zahărul.

De ce fac acest lucru? Nu veți înțelege în ce măsură trebuie să acționăm în acest fel, decât dacă pătrundem în mod real următorul lucru: vedeți dvs., laptele matern, dar şi laptele în general şi produsele lactate, sunt astfel alcătuite încât ele îşi extind acțiunea asupra întregii ființe umane într-un mod omogen. Toate organele îşi primesc partea lor, într-un fel, într-o anumită armonie. Celelalte alimente, în schimb, au această însuşire că fiecare are o influență predominantă asupra unui anumit organ. Atenție, nu spun o influență exclusivă, ci o influență predominantă. Cu alte cuvinte: felul în care se comportă un copil cu simțul său gustativ față de un aliment sau față de dulciuri, sau felul în care îşi satisface el acest simț, depind de felul în care este alcătuit sistemul organic particular al copilului sau al omului în general; în alimentație, dulciurile sunt adesea tot atât de importante ca şi alimentele.

Laptele îşi extinde acțiunea asupra întregului organism; celelalte alimente acționează asupra unui anumit sistem organic. Zahărul, în contextul care mă interesează acum, îşi are influența sa deosebită asupra

ficatului. Dar unde vreau să ajung, când tratez un copil melancolic până la anomalie, cu mult zahăr? Eu procedez în aşa fel încât ficatul lui să aibă o activitate ceva mai redusă, zahărul fiind adus organismului în aşa fel încât acesta să se încarce, într-un anumit sens, cu activitatea ficatului, astfel încât ficatul să fie atras mai curând, aş zice, spre ceva exterior pe care eu i-l aduc în întâmpinare şi să-şi diminueze activitatea proprie. Aici se întâmplă ceva care îmi permite să reduc puţin, pe nişte căi pur alimentare, tendinţa melancolică a copilului – chiar şi când apare sub forma unei tendinţe spre anemie –, care poate că îşi are temeiul, eventual, în activitatea ficatului acestui copil. Ce fac eu acum, când recomand economia de zahăr, în cazul unui copil în mod exagerat sanguinic? Eu încerc să limitez, la acest copil, activitatea exterioară a zahărului şi, prin aceasta, să incit ficatul să dezvolte în sine o activitate mai intensă şi astfel eu încurajez copilul să-şi fortifice eul, aşadar, să-şi stăpânească efectele sufleteşti ale temperamentului sanguinic.

Vedeţi dvs., noi găsim ce măsuri trebuie să luăm dacă pornim de la viziunea pătrunzătoare a organizării globale a omului. Astfel, în acest domeniu al educaţiei fizice, ceea ce e cu adevărat important este de ce-ul lucrurilor, să vedem clar de ce-ul lucrurilor; şi aici există, de asemenea, cu siguranţă, enorm de multe detalii. Dar e absolut posibil să sintetizăm aceste detalii în nişte puncte de vedere mai generale, şi acestea formează o polaritate. Cel care este un bun educator şi profesor – atât de bun, că nu mai există unul ca el – va şti, cu siguranţă, în mod profetic, datorită interesului pe care-l poartă copilului, va şti deja dinainte cum trebuie să intervină într-un caz sau altul. Dar întotdeauna e de o extraordinară importanţă ca el să-şi poată îndrepta atenţia asupra acestui fapt – dacă nu cumva copilul se îndepărtează, într-un mod sau altul, de limita normală –, pentru ca apoi să intervină.

Dacă facem acest lucru un anumit timp, ajungem să avem o cunoaştere care să ne permită să luăm măsuri preventive. Dar, în general, pentru profesorul şi educatorul cu adevărat activ, acest lucru nu se întâmplă decât atunci când el e capabil să remarce anomaliile uşoare – bineînţeles, el nu trebuie să aştepte ca ele să ajungă la extrem – care se manifestă de un anumit timp. Acest lucru cere, de fapt, ca profesorul să aibă tot timpul tendinţa de a se adânci într-o observare meditativă şi să depăşească în acest sens multe dintre înclinaţiile umane care se opun acestei tendinţe;

altfel, mă tem că profesorii şi educatorii nu vor avea profunzimea necesară decât în momentul când vor ieşi la pensie!

Un lucru căruia trebuie să-i acordăm o mare atenţie este interesul pe care îl are copilul – copilul în sens global, nu doar sufletesc-spiritual, copilul în totalitate, trup, suflet, spirit – pentru sine însuşi, precum şi pentru anturajul său; trebuie să dezvoltăm o atenţie instinctivă faţă de acest interes sau lipsă de interes. Iată unul din poli. Celălalt pol este tendinţa spre oboseală a copilului. De unde provine interesul accentuat pe care îl avem pentru un anumit lucru? Acest interes provine din sistemul metabolismului şi al membrelor, mai ales din metabolism. Când văd că un copil nu are interes faţă de un lucru sau altul, să spunem că mai întâi – aici ne putem da seama cel mai bine – în domeniul intelectual, sau şi faţă de o activitate exterioară (el nu vrea să mai ia parte la jocuri şi la alte lucruri asemănătoare), când văd – ceea ce, la copil, eventual, poate să fie lucrul cel mai grav din toate – că el nu mai manifestă nici un interes pentru gustul mâncării – copilul trebuie să aibă interes, înainte de toate, pentru gustul pe care îl au lucrurile şi el trebuie să distingă, în felul său, gustul unor lucruri diferite –, dacă acest fenomen merge chiar până la anorexie (lipsa de poftă de mâncare şi o lipsă de interes pe plan fizic), atunci eu ştiu că alimentaţia este greşită, că alimentaţia este de-aşa natură încât ea cere prea mult aparatului digestiv. Eu trebuie să fac nişte cercetări ca să aflu în ce măsură i se dau acestui copil, având în vedere constituţia organismului său, prea multe alimente nenutritive care supraîncarcă tubul digestiv. Tot aşa cum văd după barometru ce timp va fi, eu văd, după lipsa de interes a copilului, că alimentaţia e greşită. Aşadar, trebuie să fiu conştient că interesul sau dezinteresul este ceva extraordinar de important pentru măsurile pe care e nevoie să le iau cu privire la alimentaţie.

Dacă eu constat că un copil oboseşte foarte repede – acesta este exact polul opus –, că el oboseşte anormal de repede, fie din cauza unei ocupaţii intelectuale, fie din cauza unei activităţi corporale, trebuie, iarăşi, să iau în considerare mai ales fizicul: desigur, copilul poate mânca, dar mâncatul îl aduce într-un soi de stare de vis; după fiecare masă, el are nevoie de odihnă, o nevoie anormală de a face ca şerpii şi de a se culca, şi totuşi, el nu-şi face cum trebuie digestia, el este obosit din cauza activităţii digestive – dacă eu constat acest lucru, atunci ştiu că acestui copil i se dau prea multe din acele alimente care mobilizează prea puţin aparatul

digestiv, care, aşadar, sunt asimilate mai curând de către sistemul cefalic şi care, astfel, îl fac pe copil să se simtă obosit.

Când copilul arată un dezinteres excesiv, trebuie să încerc să-i dau nişte alimente din categoria celor numite nutritive. Şi aici, iarăşi, nu trebuie să fim fanatici. Fanaticii vegetarianismului vor spune: "Ah! uite, acest copil nu mai are nici un interes: tu l-ai îndopat cu carne; trebuie numai să-l obişnuim să nu mănânce decât fructe crude, şi vei vedea că atunci el va avea interes!" E absolut posibil să se întâmple aşa ceva. La rândul lor, dacă un copil se oboseşte repede, carnivorii vor spune: "El are nevoie de nişte biftecuri straşnice!" La drept vorbind, în acest domeniu, lucrurile nu ne interesează chiar atât de mult, dintr-un motiv foarte simplu: de fapt, noi putem combina alte alimente, astfel încât să putem înlocui, prin ele, carnea. Pe de altă parte, nu e atât de important să facem dintr-un om un vegetarian sută la sută. Important este să cunoaştem principiile după care combatem un dezinteres apărut sub această formă, ameliorând alimentaţia printr-un aport de alimente nutritive, şi să remediem tendinţa spre oboseală acţionând în sens opus. Acestea sunt lucrurile care conduc perfect cunoaşterea generală, aş zice, din domeniul intelectualului, al multiplului şi al incalculabilului, spre acela al simplităţii. Dacă ştiu, de exemplu, că am un copil care oboseşte repede, trebuie să ştiu că tubul său digestiv e prea puţin stimulat sau că e stimulat în mod incorect. Trebuie să-i schimb alimentaţia în consecinţă.

Vedeţi dvs., e nevoie să dezvoltaţi un fel de simptomatologie a omului; această simptomatologie vă arată deja calea cea bună, şi atunci puteţi merge mai departe. Nu mai e nevoie deloc să spunem, în cele mai mici detalii: "Uite ce trebuie să faceţi." În realitate, dacă ajungeţi, în acest fel, să aveţi o viziune de ansamblu asupra vieţii, recurgând la o simptomatologie, atunci puteţi găsi pe parcurs, cu privire la alimentaţie, principiile care vă vor permite să mergeţi mai departe într-un mod absolut adecvat.

Am ajuns acum la o problemă care are o strânsă legătură cu alimentaţia, dar, într-un anumit sens, îi este opusă, problema termoreglării copilului. În acest domeniu, lumea îi indică omului, într-un mod şi mai pregnant, o linie de conduită; iar această linie de conduită trebuie să fie şi ea înţeleasă în mod clar. Mai avem şi astăzi nişte lucruri care au devenit, încă din secolul al XIX-lea, nişte sloganuri. Pe de-o parte, sloganurile sunt foarte justificate, în ceea ce priveşte conţinutul lor, dacă le înţelegem câtuşi de puţin. Pe de altă parte, tocmai faptul că se exagerează constituie

un pericol. Există un slogan, mereu în vogă, care a făcut furori în secolul al XIX-lea şi care ne invită să ne călim. Desigur, poate fi excelent să te călești şi poți face foarte mult în această privință. Dar, vedeți dvs., când poți face apel la o adevărată cunoaştere a omului, te cam apucă groaza când vezi nişte oameni care au fost crescuți, încă din copilărie, în mod spartan şi care apoi nu mai sunt în stare, după ce au fost atât de căliți, să traverseze o piață toridă, încinsă sub un soare de plumb, pentru că ei încep să aibă o constituție trupească şi sufletească ce îi împiedică să traverseze piața. Călirea nu poate fi bună decât dacă îl face pe om în stare să îndure cele mai diferite condiții ale existenței.

Iar în această privință trebuie să avem în vedere două aspecte. Primul, este acela că lumea i-a trasat omului o anumită linie de conduită, că el nu se simte bine decât atunci când nu percepe căldura sau frigul ambianței sale şi că el se află întotdeauna într-o stare care, oricum, nu e bună pentru sănătate atunci când, în mod anormal, el este nevoit să perceapă căldura şi frigul din ambianța sa. Bineînțeles, el trebuie să le perceapă, dacă e cazul, ca percepție senzorială, dar nu trebuie să le perceapă prin intermediul întregului organism.

Pentru aceasta, e necesar ca, înainte de toate, să ne organizăm cu adevărat în mod iscusit, în aşa fel încât ființa umană să se afle într-o stare neutră față de condițiile termice şi, în legătură cu acest lucru, trebuie, într-adevăr, să ne gândim la toate. Ca oameni, suntem astfel alcătuiți încât, atunci când suntem prea expuşi frigului, nu putem, pur şi simplu, să îndeplinim aşa cum trebuie anumite funcțiuni interne; iar atunci când suntem prea expuşi căldurii, funcționarea internă a anumitor organe devine, dimpotrivă, excesivă. Astfel că putem spune: când omul este expus frigului într-un mod anormal, organele sale interne au tendința de a se îneca în mucozități, şi atunci apar toate acele boli al căror nume evocă o scurgere de umori: guturaiul, influenza... Organele sunt astupate în interior de acele scurgeri metabolice. E o adevărată sufocare cu mucozități. Dacă, dimpotrivă, îl expun pe om unei călduri excesive, organele i se usucă, se osifică, devin, în sensul cel mai direct al cuvântului, nişte organe anemice.

Iată cum, printr-o observație pătrunzătoare a organismului, vi se pregăteşte calea pentru a putea înainta în acest domeniu, realizând o educație justă. Pretutindeni, omul trebuie să învețe să vadă nişte simptome. Suntem alcătuiți în aşa fel încât, de exemplu, noi putem, într-o anumită mă-

sură, să ne expunem faţa la frig; şi această faţă umană, datorită locului pe care îl ocupă în ansamblul organismului uman, ajunge să fie expusă unui frig mult mai mare decât restul organismului. Prin faptul că este expusă unui frig mult mai mare, ea fereşte în permanenţă celelalte organe de uscăciune, le stimulează, şi există un schimb continuu între faţa care se expune mai uşor frigului şi celelalte părţi ale organizării umane. Dar nu trebuie să confundăm faţa cu o altă parte a omului – scuzaţi-mi expresia frustă –, nu trebuie s-o confundăm cu pulpele. Este o absurditate foarte răspândită în zilele noastre, aceea de a confunda pulpele cu faţa. Copiii sunt lăsaţi să iasă afară cu gambele goale, uneori până deasupra genunchiului. Asta înseamnă a confunda o extremitate a corpului uman cu cealaltă. Dacă oamenii ar vedea relaţiile dintre lucruri, atunci ar şti câte apendicite, care s-au declanşat mai târziu, se află în directă legătură cu această confundare a unei extremităţi cu cealaltă.

În realitate, trebuie să spunem, desigur, că fiinţa umană are nevoie să fie, totuşi, puţin călită, în aşa fel încât să nu se dezechilibreze la cea mai mică schimbare de temperatură. Obţinem acest lucru dacă ştim – de exemplu – că, în cazul în care omul se arată din copilărie prea sensibil la schimbările de temperatură, trebuie să-i oferim hrana corespunzătoare. Acestea sunt nişte lucruri care ne arată că termoreglarea şi alimentaţia trebuie aibă o acţiune conjugată. Hrană şi căldură, alimentaţie şi termoreglare, aceste aspecte se află într-un permanent schimb reciproc. Când un om este prea sensibil la fluctuaţiile de temperatură, trebuie să avem grijă ca, printr-o alimentaţie care stimulează, mai mult sau mai puţin, căldura, el să devină mai solid lăuntric faţă de aceste fluctuaţii de temperatură.

Vedeţi, aşadar, ce ajutor aduce, şi în această privinţă, o reală cunoaştere a omului şi că, de fapt, în organismul uman totul trebuie nu numai să acţioneze împreună, dar totul trebuie să poată fi gândit, mai ales de către educator şi dascăl, în toate interacţiunile sale.

Al treilea lucru căruia trebuie să-i acordăm atenţie, în ceea ce priveşte educaţia fizică, sunt mişcările pe care îl punem pe copil să le execute. Căci, în realitate, fiinţa umană nu doar trebuie să-şi exteriorizeze activitatea interioară, ci ea, prin propria ei esenţă, este astfel alcătuită încât să participe la activitatea lumii exterioare; ea trebuie să se simtă drept parte integrantă a acestei lumi exterioare. Putem spune că nici o parte a corpului uman nu este alcătuită în aşa fel încât s-o putem concepe în stare de

repaos. Nu putem concepe repaosul unui organ uman decât dacă îl putem lega de mişcarea ce a fost îndeplinită de acel organ, fie că e vorba de un membru, la care forma exterioară a mişcării este deja indicată de forma aflată în repaos, fie că e vorba de un organ intern, la care forma organului exprimă în mod perfect felul în care îşi exercită el activitatea internă şi ia parte prin aceasta la procesul de ansamblu al organelor umane. Iată de ce ţinem noi seama, atunci când îl învăţăm pe copil cum să practice aşa cum trebuie această activitate. Dar, făcând acest lucru, noi trebuie să privim omul în fiinţa sa integrală, trebuie să avem grijă ca elementul trupesc, cel sufletesc şi cel spiritual să fie avute în vedere în mod egal. Însă lucrurile se vor desfăşura în acest fel numai dacă îl punem pe copil să-şi facă mişcările aşa cum trebuie, şi atunci copilul va avea o satisfacţie, prin faptul că el creează formele mişcărilor pe baza propriilor sale intenţii şi le poate însoţi cu propriile sale satisfacţii.

Aşadar, în cadrul unei educaţii bazate pe cunoaşterea omului, trebuie să învăţăm să sesizăm cum vrea să se manifeste copilul în mod liber, prin joc. Tot ceea ce-l învăţăm pe copil drept jocuri de ingeniozitate e ceva stereotip, toate acestea îl înhamă pe copil la o sarcină care îi e străină; aceasta înăbuşă ceea ce ar trebui să fie activ în interiorul lui. Copilul devine treptat leneş în ceea ce priveşte propria sa activitate interioară şi, atunci când, mai târziu, i se impune o activitate exterioară, el nu simte faţă de această activitate nici un interes.

Pentru a ne face o idee asupra acestor lucruri, putem să observăm mai ales că jocul copilului – la care ţinem seama în general de ceea ce se află în intenţia copilului –, că acest joc liber al copilului e prea mult transformat în gimnastică. Departe de mine gândul, aşa cum am mai spus, de a blasfemia gimnastica! Totuşi, trebuie să spunem că, în general, exerciţiile de gimnastică sunt astfel alcătuite încât ele se adresează copilului într-un mod mai mult sau mai puţin exterior. De aceea, cel care cunoaşte cu adevărat omul va prefera să-i vadă pe copii mai curând jucându-se liber, în felul lor, la barele paralele, la bara fixă, la scara de frânghie etc., decât să-l vadă pe profesor ţinându-i din scurt şi poruncindu-le nişte mişcări pe care copilul le face mai mult ca pe ceva exterior, ca pe ceva pe care-l priveşte, decât venind din sine însuşi. Nu e prea bine ca profesorul să comande unu! doi! trei! şi să arate cum trebuie să faci ca să te urci pe scara de frânghie – prima treaptă, a doua etc. – sau cum se procedezi ca să exe-

cuți exerciții la bara fixă sau la barele paralele, impunând corpului niște mișcări stereotipe.

Știu că acest lucru depășește întrucâtva ceea ce este admis astăzi în mod neutru, căci fiecare om este mai mult sau mai puțin fanatizat pentru o mișcare sportivă sau alta care este la modă și ne ciocnim de niște antipatii, îndată ce situăm în adevărata lor lumină exercițiile de pură gimnastică, predate copilului din exterior, în comparație cu ceea ce creează copilul, pornind din sine însuși, în desfășurarea jocului liber.

Jocul liber! Iată un lucru pe care trebuie să-l studiem! Trebuie să învățăm să-l cunoaștem pe copil; atunci vom găsi și posibilitatea de a-l stimula în direcția acestui joc liber. Iar la aceste jocuri libere trebuie să ia parte băieții și fetele, împreună. Astfel, activitatea la care participă interiorul ființei când copilul este activ în exterior poate face ca toate funcțiunile interne să intre în activitate într-un mod armonios. Și vom avea o idee justă despre ceea ce apare, să zicem, la fete, ca anemie, cloroză, care, în majoritatea cazurilor, provine, pur și simplu, din faptul că fetele sunt separate de băieți, că se consideră nesănătos ca ele să ia parte la jocul liber împreună cu băieții. Dar, cu excepția unor foarte mici diferențe, ele trebuie să facă, în cadrul jocului liber, exact aceleași lucruri pe care le fac și băieții.

Dar – vă rog să nu vedeți aici nici cea mai mică aluzie la ceva care există în realitate, nu trebuie să vedeți aici decât un fel de a spune –, e adevărat că tocmai idealul obișnuit, care se aplică adesea fetelor foarte mici, este, în multe privințe, cauza apariției unor stări ulterioare de anemie, pe care le putem remedia făcându-o și pe fetiță să intre, în felul ei, în jocul liber. Noi o ferim astfel de pericolul ca funcțiile interne să devină în mod treptat leneșe și să ajungă să nu mai formeze în mod corect sângele pe baza activității digestive.

În prezent, e foarte dificil să trezim o înțelegere totală a acestor aspecte, și acest lucru dintr-un motiv foarte simplu: pentru că genul de cunoaștere admis astăzi nu pornește de la ființa interioară a omului în cercetările sale, ci îngrămădește fapte peste fapte și, pe baza acestor fapte, prin inducție, cum se spune, își compune o cunoaștere enciclopedică. Procedându-se în acest fel, se ajunge, cu siguranță, la niște lucruri juste; dar în viață e important să ajungem la lucrurile esențiale. Se poate întâmpla ca un om extraordinar de fanatic al științei moderne să vină acum și să spună: "Da, tu ne povestești aici că anemia fetelor poate fi rezultatul

faptului că ele nu se joacă suficient în aer liber; dar eu am văzut un caz – putea să fi observat şi cinci – în care, la sat, afară, fetele au toată libertatea să fie zburdalnice, şi totuşi, eu am găsit şi acolo cazuri de anemie." Da; aici se pune problema să se cerceteze bine de unde vine anemia, în acest caz anume. Poate că fata a gustat, pur şi simplu, în copilărie, să zicem, dintr-o brânduşă de toamnă, Colchium autumnale, şi acest lucru i-a dat copilului predispoziţia care, mai târziu, se va manifesta în stările de anemie.

Ceea ce, şi aici, joacă un rol deosebit, e surmenajul intelectual care, şi acesta, prejudiciază sănătăţii copilului. Când nu-l facem pe copil să intre în mod adecvat în jocul în aer liber, nu ne ocupăm aşa cum trebuie de sistemul său metabolic. Într-adevăr, când îl surmenăm pe copil cu aceste lucruri intelectuale care au legătură cu lumea exterioară, noi trezim la copil un metabolism excesiv în capul însuşi. Omul este, desigur, o fiinţă tripartită, dar toate activităţile particulare care predomină într-un sistem organic sunt prezente, într-un anumit sens, şi în celălalt sistem. Iar când surmenăm fiinţa umană nu cu lucruri spirituale, ci cu ceea ce oferă lumea exterioară drept conţinut al său din domeniul fizic, atunci noi devenim mai mult sau mai puţin activitatea digestivă normală din sistemul metabolic spre sistemul cefalic şi, prin aceasta, noi provocăm, de altfel, un soi de activitate anormală a întregului tub digestiv.

În acest fel, pot apărea nişte fenomene analoge, tot nişte stări de anemie, la vârsta pubertăţii. Şi în legătură cu acestea ar putea să vină cineva şi să ne trimită la ţară, unde au fost constatate, eventual, nişte stări de anemie, în cazul cărora nu putem spune, pentru nimic în lume, că aceşti copii au fost surmenaţi intelectual. Va trebui să facem din nou cercetări şi vom descoperi poate că, în acest caz, anemia este cauzată de faptul că în acest sat există o casă acoperită cu ceea ce se numeşte viţă de vie sălbatică; bobiţele acestei viţe de vie sălbatice au stârnit poate într-o zi curiozitatea acestui copil; vom afla poate mai târziu că el a mâncat una, două, trei din aceste bobiţe când ele se aflau într-un stadiu avansat, când ele sunt complet negre, şi că, având în vedere constituţia sa, el a pregătit terenul pentru starea de anemie.

Acestea sunt nişte lucruri de care trebuie să ţinem seama neapărat: poate fi absolut just să îngrămădim fapte particulare şi să ne compunem o ştiinţă enciclopedică, dar, pentru o cunoaştere practică, e necesar să luăm în considerare ceea ce este cu adevărat practic, să vedem unde putem in-

terveni şi face ceva în cadrul vieţii, unde putem avea influenţă asupra vieţii. Şi o asemenea ştiinţă nu i se dezvăluie educatorului şi dascălului decât din interior, printr-o reală cunoaştere a omului, o cunoaştere care îl face să-şi dea seama ce anume îi stă putere, în domeniul substanţei: să-l facem pe copil să ia parte la jocurile în aer liber, să nu-l surmenăm pe copil din punct de vedere intelectual. Acest lucru nu numai că ne stă în putere, ci este prima noastră datorie.

Bineînţeles, nu-l putem împiedica pe copil, în fiecare caz în parte, să guste dintr-o brânduşă de toamnă, Colchium autumnale, sau din vița de vie sălbatică. Dar noi îl putem înzestra, la momentul potrivit, cu nişte intuiţii care să-i permită să-şi dezvolte corpul fizic în toate direcţiile şi cu o mobilitate superioară.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONFERINȚA A XVI-A
Dornach, 7 ianuarie 1922

Astăzi aș dori să închei aceste discuții referitoare la o pedagogie întemeiată pe antroposofie sau, mai bine zis, pe cunoașterea antroposofică a omului, prin câteva aforisme despre educația morală și educația religioasă, care, în special în cadrul școlii și al pedagogici în general, merg mână în mână. Dar atunci când vorbești despre acest aspect te simți îndemnat, ca nicăieri în alt domeniu, să subliniezi, sprijinindu-te tocmai pe o reală cunoaștere a omului, spiritul unitar care trebuie să inspire întreaga educație. Ieri am vorbit despre educația fizică; astăzi, eu voi vorbi despre un domeniu educativ care, chiar în spiritul culturii și civilizației noastre, trebuie să fie numit domeniul spiritual prin excelență. În chip de introducere, aș dori să insist asupra faptului că aceste două domenii care, în cultura și civilizația noastră modernă, sunt mai mult sau mai puțin despărțite, în pedagogia despre care este vorba aici se vor contopi în mod intim.

Realizarea deplină a acestei contopiri intime va mai dura, fără îndoială, încă nu puțină vreme; dar noi am contribuit întrucâtva la aceasta, înscriind euritmia, un fel de gimnastică sufletesc-spirituală, în programul Școlii Waldorf, ca materie obligatorie. Tot ceea ce face ea, această euritmie, o face în elementul corporal-fizic; dar, totodată, în tot ceea ce face, până în cele mai mărunte detalii, ea este pătrunsă de elementul sufletesc-spiritual; este exact ca limbajul uman, pentru care noi folosim un organ fizic și în cazul căruia tot ceea ce se poate exprima din acest limbaj în lumea fizică depinde de acest organ, dar în cazul căruia, totodată, totul este pătruns de suflet și de spirit.

Și, tot așa cum studierea spiritualului din limbaj poate să ajungă, atunci când este suficient de fin și de nuanțat, în domeniul moral și chiar în cel religios – căci nu fără motiv Evanghelia lui Ioan începe cu "La început a fost Cuvântul" –, tot astfel, putem spune: Chiar dacă acesta este încă un domeniu prea puțin spectaculos, chiar dacă se petrece într-o bună măsură pe cale instinctivă, această contopire dintre spirit, suflet și trup își are locul său în cadrul educației datorită practicării euritmiei, și aceasta de-a lungul întregii perioade a școlarității. Astfel încât euritmia este unul dintre elementele – elemente, ce-i drept, orientate spre trupesc – care

arată cel mai bine, poate începând deja de pe-acum, cum să se lucreze, mergând până la realizarea practică, la această unire din cadrul instruirii şi educaţiei despre care vorbim noi aici. Mai târziu, vor exista multe alte lucruri care vor veni să secondeze euritmia. Lucruri care, în anumite direcţii, vor duce euritmia mai departe în sensul sufletesc-spiritualului şi despre care omenirea nu are astăzi nici cea mai mică idee, dar care sunt o continuare directă a drumului care tocmai a fost indicat. Acest drum există. Oricât de imperfecţi ar fi paşii noştri în ceea ce priveşte euritmia pe care o putem oferi, toate aceste specializări la care sunt expuse curentele materialiste din domeniul gimnasticii vor fi cândva depăşite de către principiul euritmiei, chiar dacă atunci nu va mai fi vorba de euritmia de astăzi, care se află încă la începuturile ei, care se află în plină evoluţie.

Ne simţim atunci îndemnaţi să vorbim, fie şi sub formă de aforisme, despre arta educaţiei etice, despre educaţia morală şi religioasă; pe de-o parte, ne simţim îndemnaţi să facem apel la ceea ce este universal uman, la acest omenesc comun tuturor, care, ca atare, este răspândit pe întreg Pământul şi nu cunoaşte deosebiri de popoare şi de rase. Dar, pe de altă parte, mai ştim că este aproape imposibil, tocmai în aceste domenii care au atât de mult de-a face cu viaţa interioară, să vorbim deja începând de astăzi situându-ne pe un punct de vedere universal uman, astfel încât să putem fi înţeleşi pe deplin de cetăţenii tuturor naţiunilor. Căci un singur exemplu poate fi suficient pentru a arăta cât sunt de diferiţi unii de alţii oamenii de pe Pământ, în ceea ce priveşte sentimentele lor morale şi concepţiile lor religioase, şi vom putea vedea cât de stânjeniţi se simt când vrei să vorbeşti despre domeniul etic şi religios într-un anumit loc de pe planetă, prin simplul fapt că acest domeniu, care este atât de intim legat de străfundurile sufletului uman, nu poate fi înţeles în mod just decât dacă îmbracă trăsăturile caracteristice ale unui popor şi ale unei confesiuni religioase.

În legătură cu tot ceea ce am expus deja până aici am putut spune nişte lucruri mult mai universal umane decât aş putea-o face astăzi. Viziunea antroposofică asupra lumii are menirea de a crea punţi de legătură dintre cele mai diverse peste tot ceea ce-i separă pe oameni în naţiuni, rase etc. Conform vocaţiei sale celei mai profunde, ea se simte chemată să vorbească într-un mod absolut internaţional. Dar ea simte, aşadar, în mod cu totul deosebit, şi cât este de dificil să vorbeşti despre domeniile cele mai intime ale vieţii umane în spiritul civilizaţiei şi culturii moderne

de pe planeta noastră – şi aceasta este, la urma urmei, realitatea cu care avem de-a face la ora actuală –, să vorbeşti tocmai în spiritul civilizaţiei şi culturii moderne răspândite pe toată planeta. De aceea, vă rog să consideraţi ceea ce voi expune astăzi ţinând seama, în mod absolut, de punctul de vedere pe care l-am caracterizat. Căci, aşa cum am spus, e suficient un exemplu pentru a vedea clar cât sunt de diferiţi oamenii în această privinţă.

L-am menţionat deja, în cursul acestor conferinţe, pe *Herbert Spencer*[16], care este, cu siguranţă – oricare ar fi astăzi poziţia noastră faţă de el –, o personalitate reprezentativă a Occidentului, şi am indicat, de asemenea, că Herbert Spencer susţine nişte obiective pedagogice foarte precise. Unul din aceste obiective este formulat de el aproximativ cu aceste cuvinte: Pentru om, scopul fizic al vieţii pe Pământ este acela de a avea urmaşi. Astfel, ţelul său moral în domeniul pedagogic este acela de a putea educa această progenitură aşa cum trebuie, de a forma nişte buni părinţi, nişte buni educatori. Ceea ce afirmă aici Herbert Spencer este în acel spirit care se bazează pe studierea fizică a omului şi are în vedere această studiere fizică omului. El urmăreşte evoluţia omenirii, evoluţia omului, până la naşterea unor urmaşi şi tocmai în acest fapt, de a da naştere unor urmaşi, caută el ceea ce poate aduce lumină şi cu privire la adevăratele obiective ale educaţiei.

Să vedem acum un om din Orient, care a trăit puţin mai târziu, dar care nu este prin aceasta mai puţin caracteristic: să-l vedem pe *Vladimir Soloviov*.[47] Ceea ce susţine Vladimir Soloviov este exprimat într-o terminologie occidentală, dar concepţia sa despre viaţă revelează în întregime sufletul poporului rus. Şi vedem că lucrurile sună cu totul altfel, când ţelul moral şi religios al omenirii poartă marca spiritului oriental. Vladimir Soloviov spune: Pe de-o parte, omul trebuie să aspire la perfecţiune în adevăr; pe de altă parte, el trebuie să ajungă la nemurire. El înţelege prin aceasta nu nemurirea pământească pe care ţi-o conferă gloria, ci veritabila nemurire a sufletului, aceea pe care omul şi-o atribuie lui însuşi. El spune: Fără aspiraţia spre perfecţiune în adevăr, aşadar, fără un real acces la cunoaştere, viaţa umană n-ar merita să fie trăită. Viaţa dobândeşte un sens numai dacă ne putem perfecţiona tot mai mult. Dar dacă omul n-ar fi nemuritor, întreaga perfecţiune, întreaga aspiraţie spre perfecţiune ar fi o mare impostură cosmică; căci atunci această perfecţiune ar dispărea şi oamenii ar fi înşelaţi, de către temeiul Universului, cu pri-

vire la obiectul spre care ei ar trebui să aspire ca spre bunul lor cel mai prețios. Dar, gândește Soloviov, așa s-ar întâmpla dacă în evoluția pământească a omenirii am avea drept scop doar procrearea unor urmași. Căci atunci ar trebui să concepem evoluția în felul următor: oamenii au drept scop procrearea generației următoare, această generație, la rândul ei, are drept scop procrearea unei alte generații și așa mai departe. Cât despre sensul Universului, am ajunge la rostogolirea fără sfârșit a unei roți monotone. Într-un cuvânt, Soloviov respinge într-un mod cât se poate de clar și radical, în spirit oriental, ideea occidentală a lui Herbert Spencer.

Tot ceea ce împarte omenirea în două, cu privire la domeniul etic și religios, are coloratura acestei nuanțe de sentiment. Și dacă vrem să înțelegem omenirea de pe Pământ în ceea ce privește obiectivele ei etice și religioase, atunci trebuie, pe de-o parte, să fim lipsiți de prejudecată, să nu considerăm că un ideal e mai valabil decât celălalt, ci să ne mulțumim a voi să le înțelegem pe toate. Pe de altă parte, trebuie, de asemenea, să încercăm să-l înțelegem pe fiecare dintre ele. Exemplul concret al acestor două personalități reprezentative ne va putea arăta, efectiv, cât de mult diferă omenirea de la o regiune la alta în domeniul intim despre care urmează să vorbim astăzi. Dar viziunea antroposofică despre lume vrea tocmai ca oamenii să-și cucerească posibilitatea de a se înțelege pe întreaga planetă. Ea vrea, așadar, să vorbească un limbaj, nu în sens fizic, desigur, ci, totuși, un limbaj care să poată fi înțeles pretutindeni, chiar în legătură cu civilizația noastră actuală. Bineînțeles, astăzi acest lucru va putea fi realizat doar într-o foarte mică măsură. Dar dacă vrem să observăm această mică măsură, atunci vom putea descoperi un lucru care ne va face să simțim problema dintr-un punct de vedere mai vast. Căci, oricât de puțin își dau seama oamenii de ceea ce am spus adineaori, un lucru sare în ochi imediat: noi nu vom putea realiza mare lucru pe plan etic și religios, dacă le predăm copiilor anumite doctrine religioase sau chiar și niște idei morale. Am putea face din ei cel mult niște creștini sau evrei sau catolici și protestanți ca noi. Dar noi trebuie să excludem din întreaga artă a educației tendința de a educa ființele în așa fel încât ele să devină ca noi.

Pentru a ne face o idee clară asupra acestui lucru, e suficient să observăm un anumit fapt, care, ne incită foarte, foarte mult să respectăm în om, încă din copilărie, libertatea autentică, în sensul deplin al cuvântului.

Ideea va apărea de la sine dacă ne spunem: La şcoală, noi trebuie să ne ocupăm şi de cel slab de minte, fiinţa atinsă de idiotism, precum şi de geniu. Dacă am voi să avem drept maximă ideea de a proceda în aşa fel încât fiecare copil să primească în sufletul lui ceea ce avem noi în sufletul nostru, ce principiu educativ ar mai fi acesta! Cel slab de minte, fiinţa atinsă de idiotism se naşte cu o tară, corporalitatea lui îi este o povară; geniul se naşte cu aripi, cu aripile sufletului. Trebuie să admitem că noi trebuie să-l ajutăm pe cel slab de minte să-şi poarte crucea. Dar trebuie să admitem, de asemenea, că poate nu suntem deloc în stare, noi, profesorii, să urmărim evoluţia aripilor geniului, căci altfel toate şcolile ar trebui să fie dotate cu cele mai mari genii. Ceea ce este, la drept vorbind, imposibil. Aşadar, noi trebuie să avem posibilitatea de a educa în mod just, în aşa fel încât să nu aşezăm nici cel mai mic obstacol în calea geniului, să nu-i retezăm, pentru nimic în lume, aripile. Vom proceda în mod just numai dacă vom practica o artă a educaţiei care să nu aducă absolut nici un prejudiciu facultăţilor care trebuie să înflorească în mod liber în fiinţa umană.

Toate expunerile care au fost făcute aici, în aceste zile, s-au preocupat de această idee. Şi, dacă veţi examina mai îndeaproape aceste expuneri, veţi vedea că toate au fost făcute şi pot fi puse în practică în aşa fel încât educaţia să nu aibă, propriu-zis, de-a face decât cu ceea ce poate fi dezvoltat în copil şi de către copilul însuşi, chiar şi atunci când acest copil e chemat să devină mai târziu cel mai mare geniu. Dacă eu, fiind profesor la o şcoală, sunt pitic, n-aş putea, prin simplul fapt că sunt pitic, să-l împiedic pe un copil sau altul din clasa mea să devină uriaş, pe plan corporal; dar, aşa cum faptul că sunt pitic nu prejudiciază principiilor libere de creştere a fiinţei fizice, la fel, eu nu trebuie să impietez, prin fiinţa mea sufletesc-spirituală, asupra principiilor de creştere a fiinţei sufletesc-spirituale a copilului. La şcoală, eu însumi sunt pitic, dar nu formez pitici; la şcoală, dacă eu sunt, într-un anumit sens, o fiinţă cu capacităţi limitate, eu nu formez doar fiinţe cu capacităţi limitate; dacă am principiile educative juste, mai târziu viaţa elevilor va fi independentă de propriile mele aptitudini, pentru simplul motiv că acea cunoaştere a omului pe care mă sprijin provine din fiinţa luată ca întreg, totală, la fel ca înseşi principiile de creştere.

De aceea, eu salut ca fiind deosebit de încurajator faptul că la Şcoala Waldorf din Stuttgart s-a format ceva care, poate, nu va fi observat ime-

diat de cineva care o va vizita astăzi, dar care există, totuşi, cu adevărat, şi care s-a dezvoltat ca ceva absolut concret: e vorba de spiritul Şcolii Waldorf, care este ceva foarte real, existând independent de aptitudinile individuale ale diferiţilor profesori. Aptitudinile individuale ale sufletului se fac simţite, poate, cel mai bine atunci când ele continuă să fie cultivate în acest spirit comun oricărei Şcoli Waldorf. Aşadar, acest spirit al Şcolii Waldorf este acela care va încerca tot mai mult să educe şi să instruiască fiinţa umană în aşa fel încât, într-un anumit sens, ea să primească o educaţie, chiar dacă, fiind atinsă de idiotism, ea are de purtat nişte tare grave; vom învăţa, sprijinindu-ne pe cunoaşterea generală a omului, să educăm ţinând seama de aceste tare grave; dar, în acelaşi timp, nu vom dori să păcătuim vreodată împotriva liberei înfloriri a aripilor sufletului, nici măcar în cazul fiinţei celei mai înzestrate. Acesta este idealul; dar nu un ideal care se află în nişte depărtări nebuloase; este un ideal pe care încercăm să-l realizăm, zi de zi.

Dacă vrem să trezim cu adevărat o viaţă morală şi religioasă, nu vom putea, aşadar, să ne oprim la conţinutul concepţiilor despre lume, al confesiunilor religioase, al impulsurilor etice. Noi va trebui mai curând să atingem interiorul fiinţei în aşa fel încât, conform cu ceea ce îi este dat, în situaţia sa, aş zice, prin destin, să se poată familiariza în mod liber cu ceea ce trebuie să aibă ea în comun, în acest domeniu, cu semenii săi, pentru a putea acţiona împreună cu ei pe plan social. Dacă vrem să dăm o educaţie religioasă şi morală, noi va trebui, aşadar, la început, să nu facem apel la cunoaştere; căci cunoaşterea este, cu siguranţă, cea care ne transmite idei, dar ea nu ne dă nici o posibilitate de a trăi o experienţă intimă a sufletului. Totuşi, când la şcoală trebuie să cultivăm cunoaşterea, când, dintre cele trei forţe ale sufletului (gândirea, simţirea şi voinţa), trebuie să cultivăm gândirea, atunci noi trebuie să vedem, de asemenea, că această gândire ajunge să se reverse într-un ţel religios, într-un ţel etic şi moral. Prin educaţia morală şi religioasă, noi trebuie să cultivăm simţirea. Nici la voinţă nu putem apela în mod direct; căci, în ceea ce priveşte voinţa, omul este integrat în societate şi ceea ce trebuie să îndeplinească pe planul voinţei este adesea determinat de către societate şi cerinţele acesteia.

Nu ne putem îndrepta nici spre gândire, care vrea să indice direcţia fără nici un echivoc, nici spre voinţă, care trebuie să-şi primească impulsu-

rile de la societate, ci tocmai spre simțirea pe care orice om o are, într-un fel sau altul, în sine. Şi dacă în procesul de instruire şi educaţie vom face apel la simțire, atunci vom atinge în suflet acele forțe la care trebuie să facem apel pe plan moral şi religios. Dar noi trebuie să înțelegem, totuşi, învățământul dincolo de gândire, simțire şi voință. Noi trebuie să dezvoltăm în mod armonios toate forțele sufletului. Nu vom putea, bineînțeles, să ne limităm la a dezvolta gândirea ca pe ceva izolat, să ne limităm la a dezvolta simțirea ca pe ceva izolat, ci noi va trebui să facem ca în gândire şi în voință să pătrundă viața sentimentului: tocmai acesta este țelul educației şi al instruirii.

Iar în ceea ce priveşte gândirea, poate fi adecvată doar o cunoaştere a omului şi a Universului care se întemeiază pe antroposofie; căci o asemenea cunoaştere poate să construiască foarte bine pe o bază fizică. Ea poate să se consacre fără prejudecăți fizicii, chimiei etc., fără ca omul care cultivă aceste lucruri să riște, adâncindu-se în gândurile la care ajunge pornind de la lume, să nu se mai poată înălța, de la ele, spre lumea spirituală, suprasensibilă. Şi ajungând, pe baza cunoaşterii, la lumea spirituală suprasensibilă, el îşi mobilizează nu numai gândirea, ci şi simțirea; căci din momentul în care ducem cunoaşterea în acest fel mai departe, până în lumea suprasensibilă, începem să avem o relație morală cu temeiurile Universului, cu entitățile suprasensibile.

Iar, în ceea ce priveşte educația morală şi religioasă, primul din cele trei elemente sufleteşti la care trebuie să facem apel este sentimentul. E vorba de sentimentul recunoştinței. Sentimentul recunoştinței care, în anumite privințe, joacă în educația noastră modernă un rol mai curând inconştient, e sentimentul pe care trebuie să-l dezvoltăm, încă de la începutul perioadei şcolarității, în mod sistematic, în toate formele lui, în diferitele domenii ale vieții concrete, prin care trebuie să încercăm să trezim în copil, încă din cea mai fragedă copilărie, recunoştința pentru tot ce i se dăruieşte.

Şi dacă acest sentiment de recunoştință este dezvoltat în mod just, atunci el se poate ridica până în cele mai înalte sfere ale legilor universale pe care noi ni le cucerim prin cunoaştere. Atunci copilul simte natura din jurul lui, învață să-i cunoască legile, se vede integrat ca ființă umană în această natură, descoperă că ceea ce învață el să cunoască din această natură cu ajutorul simțurilor nu poate face din el un om; el învață să cunoască o ştiință despre om care îi vorbeşte despre ceea ce merge dincolo

de natură şi rămâne totuşi accesibil cunoaşterii. El nu numai că simte în sine, ca fiinţă umană, nişte legi universale ale lumii, ci el simte în spirit un element esenţial al lumii, şi cunoaşterea sa începe să se transforme de la sine într-un sentiment de recunoştinţă faţă de entităţile care l-au trimis în această lume, faţă de fiinţele suprasensibile; cunoaşterea se extinde, devenind recunoştinţă faţă de fiinţa divină. Şi nu există cunoaştere predată în mod just tinerilor care să nu ajungă să se reverse în sentimente de recunoştinţă faţă de lumea suprasensibilă.

Astfel, primul lucru, dintre cele trei elemente ale sufletului uman, care ne conduce spre domeniul etic şi religios pe care trebuie să-l abordăm în educaţie este recunoştinţa; în viaţă, aceasta presupune, în mod normal, să avem deja cunoaşterea; căci noi trebuie să avem o anumită reprezentare despre lucruri, înainte de a fi recunoscători pentru ele. În re-cunoştinţă, sentimentul implică, deja în viaţa practică exterioară, cunoaşterea. Astfel, noi vom apela nu la transmiterea unor lucruri care ţin de o anumită confesiune religioasă tradiţională – acest lucru îl vom lăsa în seama orei de religie, care, şi ea, va putea fi integrată în mod just vieţii, dacă e pregătită în acest fel –, noi vom apela, înainte de toate, în ceea ce priveşte gândirea, la sentimentul de recunoştinţă.

Şi când, apoi, vom aborda viaţa de simţire propriu-zisă, atunci vom descoperi aici în mod just ceea ce te face să ieşi din sine, ceea ce îţi conduce viaţa interioară spre lumea exterioară. În recunoştinţă, noi ne situăm în faţa celuilalt. Dar dacă vom pătrunde în celălalt, cu propria noastră viaţă, în aşa fel încât, într-un anumit sens, să-i împărtăşim trăirea, atunci pentru simţire se dezvoltă ceea ce numim iubire. Al doilea element care vrea să fie cultivat, în privinţa vieţii morale şi religioase, este iubirea: iubirea pe care o putem cultiva în şcoală, făcând totul pentru ca, pe de-o parte, copiii să se iubească unii pe alţii; iubirea, căreia îi vom crea o bază solidă dacă vom putea, pe de altă parte, prin întregul nostru comportament în şcoală, să facem ca principiul imitaţiei, devenit principiul autorităţii între 9 şi 10 ani, să se transforme în aşa fel încât sentimentul autorităţii să devină sentiment de iubire, iubire adevărată, unită cu un mare respect, faţă de dascăl şi de educator.

Atunci vom aşeza, ca temelie pentru întreaga viaţă, două lucruri. Vom aşeza ca temelie pentru viaţă ceea ce spune un vechi cuvânt de adevăr: "Tu îţi vei iubi aproapele ca pe tine însuţi."[48] Dar cum noi dezvoltăm, în acelaşi timp, recunoştinţa, şi această recunoştinţă ne conduce spre cu-

noașterea Universului, atunci la "Tu îți vei iubi aproapele ca pe tine însuți" se adaugă "Tu îl vei iubi pe Dumnezeu mai presus de orice."

Bineînțeles, aceste cuvinte de adevăr sunt astăzi cunoscute de toată lumea, căci ele vin din adâncul erelor; dar important nu e să le repetăm, ca gânduri teoretice; ci trebuie să găsim mijloacele, pornind de la prezentul nemijlocit – și în fiecare epocă, viața omenirii este ceva nou –, să găsim mijloacele de a le integra în mod practic în viață. Viața actuală propovăduiește mereu: "Tu îți vei iubi aproapele ca pe tine însuți și pe Dumnezeu mai presus de orice." Dar nu putem spune că acest lucru se vede prea mult! Ar fi tocmai sarcina școlii să procedeze în așa fel încât aceste lucruri să nu fie propriu-zis comentate, ci să prindă iarăși viață.

Această evoluție absolut nouă a imitației, transformarea ei în iubire, trecând prin sentimentul autorității, este singura, în lume, care creează o bază sigură pentru o iubire pe deplin matură. Iar când lucrăm astfel, pe întreg parcursul evoluției unei ființe, asupra acestei iubiri care, în acest context, se dezvoltă de la sine, prin natura ei, atunci noi vom fi luat, prin aceasta, precauțiile necesare pentru a nu fi nevoiți să imaginăm niște teorii teribil de amănunțite, așa cum sunt acelea pe care le fabricăm astăzi, cu spiritul nostru materialist, pentru a-i învăța pe copii, atunci când ajung la pubertate, arta de a iubi. Există astăzi o întreagă literatură pe această temă. Toată această literatură păcătuiește prin faptul că ea nu știe cum să procedeze cu copiii în momentul pubertății, pentru că nu i-a pregătit așa cum ar fi trebuit; se ignoră ce trebuie să se facă în fiecare perioadă a vieții. La pubertate, nu vom avea dificultăți cu tânărul, dacă el a primit până la această vârstă educația justă.

Cât despre voință, și în această privință va trebui să conducem evoluția sufletească a copilului pe calea cea bună, făcând ca simțirea să treacă în mod corect în voință. Copilul își va exprima tot felul de impulsuri de voință. Dar ce se petrece când copilul voiește? Noi nu am fi niște ființe fizice dacă, în momentul în care intervine voința, și mai ales acea voință care trebuie să fie pusă în lumina moralității, în lumina religiei, n-am fi obligați să ne punem în acțiune trupul. Când iubim, noi ne revărsăm întrucâtva în lume. Când voim, noi revenim la noi înșine. Și cum, în viață, suntem, desigur, obligați să voim, atunci noi ne găsim în noi înșine instinctele, ne găsim aici imboldurile, emoțiile. Iar în momentul în care vrem să trecem la etică și la religie, noi trebuie, desigur, să vedem că în instincte, în imbolduri, în emoții, trebuie să pătrundă ceea ce face din noi

oameni în sensul adevărat al cuvântului, ceea ce, în sfârşit, găsim atunci când studiem Universul şi în el găsim Omul, ceea ce o veche tradiţie exprimă în cuvintele: "Omul este creat după imaginea lui Dumnezeu."[49] Doar dacă ne putem pătrunde voinţa cu un asemenea spirit care să mai poată percepe, până în instinctele noastre, că omul este creat după imaginea lui Dumnezeu, va exista aici o voinţă care are un caracter etic şi, de asemenea, o coloratură religioasă. Atunci, omul poate avea conştienţa faptului că, în voinţa sa, el rămâne cu adevărat om.

Iar când omul îşi manifestă impulsurile de voinţă în lume în aşa fel încât, până în viaţa sa de instinct, el apare în faţa omenirii astfel încât ea să poată vedea în el o fiinţă umană, ce face el atunci? Ce realizează el atunci? El realizează ceea ce este, propriu-zis, al treilea element. El dezvoltă faţă de calitatea sa de om un sentiment cu care îşi impregnează acţiunea, voinţa. Nu găsesc nici un cuvânt german care să exprime acest lucru. Ca să mă fac înţeles, trebuie să folosesc aici, aşadar, cuvântul "duty" (datorie). Nu există traducerea germană pentru "duty". Ar trebui să simţim acest lucru, dacă putem percepe câtuşi de puţin faptul că, la urma urmei, cuvintele, în sensul în care am vorbit eu despre ele în aceste zile, provin din spiritul poporului. Căci dacă aş vrea să trec la acest element pe baza spiritului poporului german, ar trebui să spun, în realitate: ceea ce ar scrie cineva care traduce după dicţionar, rămânând la suprafaţa lucrurilor, dacă ar găsi cuvântul englez "duty", ar fi "Pflicht"; dar "Pflicht" are o încărcătură afectivă care nu are nimic de-a face cu ceea ce am expus adineaori pentru a ajunge la "duty". Căci "Pflicht" este substantivul format de la verbul "pflegen" (a îngriji, a cultiva, a practica) şi provine dintr-un cu totul alt domeniu al vieţii, astfel încât acum, dacă am vrea să exprimăm ce se află în cuvântul "Pflicht", ar trebui să dăm expunerii o formă diferită de aceea pe care i-am dat-o adineaori.

Aici, aveţi iarăşi un exemplu pentru aceste deosebiri care împart omenirea de pe întreg Pământul. Cine vorbeşte în mod conştient şi cu precizie, nu ar putea, în contextul expunerii mele, să pună "Pflicht" în loc de "duty", căci el al minţi, fie şi numai în teorie, dacă pentru al treilea element ar scrie aici "Pflicht".

1. Dankbarkeit (recunoştinţă)
2. Liebe (iubire)
3. Duty (datorie)

Încă o dată, e caracteristic să constatăm că eu pot nota în germană "Dankbarkeit" şi "Liebe", dar nu am un cuvânt german pentru a desemna al treilea element. Nu am unul. Şi acest fapt este caracteristic pentru că, în momentul în care ieşim din ceea ce, în actul cunoaşterii, uneşte întreaga omenire – căci fiecare simte, desigur, că, într-un anumit sens, cunoaşterea este un lucru universal uman –, în momentul în care ieşim din cunoaştere şi iubire, care, de asemenea, este un lucru universal uman, pentru a trece la conduita individuală, şi din cauză că suntem situaţi în lume într-un anumit loc, noi trebuie să ne ducem viaţa în funcţie de acest loc şi să devenim conştienţi de individualitatea care se formează în noi în timp ce suntem situaţi într-un anumit loc în lume.

Dar, adresându-ne în acest fel vieţii afective a copilului şi trecând în acest fel de toate principiile pe care le-am studiat – imitaţie, sentiment al autorităţii – la ceea ce apare, între 9 şi 10 ani, prin metamorfozarea sentimentului autorităţii, construind pe aceste baze care, firește, s-au dezvoltat dintr-o cunoaştere antroposofică despre lume, noi transformăm învăţământul general în experienţă morală şi religioasă. Căci atunci când fiinţa umană simte că trebuie să fie în mod total umană, că trebuie să se integreze în lume în aşa fel încât, până în viaţa sa de instinct, semenul său să recunoască în el o fiinţă umană şi el însuşi să poată recunoaşte în sine o fiinţă umană, în acest moment el este un mesager, un "angelos", al Fiinţei divine în lume. Iar moralitatea va fi pătrunsă de aceste sentimente religioase. Dacă ne apropiem de copil în mod just, în acest moment al vieţii – situat între cel de-al 11-lea şi cel de-al 12-lea an de viaţă – în care fiinţa umană este introdusă, prin procesul de instruire şi educaţie, în ceea ce se află dincolo de elementul uman, în acest moment, dacă este educat în mod corect, copilul va percepe cu precizie această evoluţie: "Da, studiind natura exterioară care este dată simţurilor tale prin legile lumii neînsufleţite, anorganice, tu pătrunzi în ceea ce se află dincolo de elementul uman." Am caracterizat acest moment al vieţii, forma pe care trebuie s-o ia acesta în cadrul unei instruiri şi educaţii bine conduse. Dar, dacă l-am educat pe copil aşa cum trebuie, în acest moment al vieţii apare, încă şi mai profund, următorul fenomen: el vrea să fie o fiinţă umană până în natură. El vrea să fie o fiinţă umană până în această natură, care, în el însuşi, devine viaţă a instinctelor şi imboldurilor. Atunci ia naştere acest al treilea element: "duty". În acest moment, noi am condus educaţia pornind

de la însăşi esenţa omului, trecând prin cele trei elemente, pe care a trebuit, firește, să le pregătim ca predispoziții deja mai înainte, îndrumând ființa umană în permanență spre o viață morală și religioasă.

Când, în evoluția copilului, se apropie acest punct care este situat în preajma vârstei de 12 ani, atunci vine momentul în care, în anumite privințe, viața religioasă dobândește o actualitate imediată. Vreau să spun că acesta este momentul pe care trebuie să-l considerăm cel mai important pentru viața religioasă. Bineînțeles, trebuie să facem deja mai înainte tot ceea ce ne stă în putere pentru ca, tocmai din punct de vedere religios, acest moment al vieții să fie trăit în mod just. În orice caz, noi nu trebuie să ne spunem, în legătură cu acest moment: e specific civilizației moderne să fie pentru om sursă de conflicte. În zilele noastre, în această civilizație, avem, pe de-o parte, viața morală, etică; ea este atât de înrădăcinată în sufletul uman, încât omul își spune că el nu-şi poate simți pe deplin demnitatea sa de om, valoarea sa de om, dacă nu are idealurile sale etice, idealurile sale morale. Dar noi mai avem, pe de altă parte, legile naturii, care sunt absolut neutre față de o viziune morală asupra lumii, care acționează fără nici o legătură de cauză-efect cu această lume şi care, cer, de asemenea, să nu introducem în ele nimic moral.

De fapt, există astăzi o tendință foarte răspândită care ar voi să-l educăm pe copil în aşa fel încât el să se consoleze cu acest conflict într-un mod cât mai comod. În civilizația modernă, acest conflict are o influență profundă şi tragică. Dacă acest conflict nu este rezolvat cumva, în mod practic, pentru mai târziu, pentru viața adultului, în aşa fel încât să găsim, într-un anumit fel, o cale de trecere de la legile naturii, neutre din punct de vedere moral, la lumea moralității, la ideile morale, dacă nu putem contopi ordinea naturală şi ordinea morală a Universului, atunci intrăm în conflicte care ne sfâşie viața. În zilele noastre, aceste conflicte există aproape la toate ființele gânditoare; numai că ele rămân în subconştient. Oamenii nu şi le mărturisesc; ei adoptă nişte confesiuni religioase tradiționale şi conciliază lăuntric ceea ce este cât se poate de ireconciliabil, atâta timp cât nu te ridici, aşa cum încercăm noi s-o facem cu ajutorul antroposofiei, de la lumea naturii la lumea spiritului. Pentru vârsta adultă viitoare, acest conflict este de un tragism profund. Iar dacă el intervine înainte de vârsta de 11 ani, atunci el se dovedeşte în mod clar a fi chiar distructiv pentru viața sufletească. El nu trebuie să apară în copilărie, co-

pilul nu trebuie să ajungă să-şi spună: "Da, eu învăţ zoologia; aici, nu găsesc nimic din Dumnezeu; învăţ religia; aici, eu găsesc un Dumnezeu prin care nu-mi pot explica zoologia." A face să intervină acest conflict încă din copilărie, ar fi ceva catastrofal, căci aşa ceva l-ar împiedica pe copil să intre în viaţă.

Dar o educaţie de felul celei descrise de mine aici în aceste zile nu are deloc de gând să provoace un asemenea conflict la această vârstă. O astfel de educaţie ţine seama de acest moment important al vieţii situat între 11 şi 12 ani şi de tot ceea ce începe atunci şi se continuă după aceea. La această vârstă, fiinţa umană poate începe să simtă dizarmonia dintre ceea ce este conceput într-un mod pur naturalist şi ceea ce este conceput într-un mod etic, moral. Iar noi trebuie să educăm fiinţa umană în aşa fel încât ea să simtă, cel puţin în viaţa sa afectivă, nu numai recunoştinţă, iubire, "duty", ci şi puţin din acest conflict răspândit în lume. Dacă îl educăm în felul descris aici, atunci, tocmai în această perioadă a vieţii, el va ajunge, încetul cu încetul, într-un mod just, simţind această dizarmonie, să o transforme în armonie. Acest lucru face parte din viaţa religioasă; ceea ce aprofundează sentimentul religios e faptul de a nu te mulţumi să-i transmiţi omului, pe cale tradiţională, un articol de credinţă în care el trebuie să creadă, ci să-i oferi o comoară adevărată, care să acţioneze în sufletul lui, astfel încât el să ştie că această comoară rezolvă un conflict pe care el l-a putut trăi, deoarece acest conflict există.

Civilizaţia noastră modernă cere ca, tocmai din punct de vedere etic şi religios, să transpunem în viaţă acest lucru. Căci, în ceea ce priveşte educaţia etică şi religioasă, trebuie să ţinem seama de etapele de evoluţie ale sentimentului. Altfel, nu vom putea crea deloc acea punte de legătură de care vorbeam adineaori; acest lucru vi-l poate demonstra exemplul evocator al unei lucrări apărute la sfârşitul anilor '80, "Lux mundi", la care au colaborat chiar un număr însemnat de membri ai Bisericii anglicane şi în care s-a încercat să se expună cele ce s-au cristalizat în Biserică, în aşa fel încât acestea să se integreze în viaţa socială a prezentului. Şi, într-adevăr, chiar membrii Bisericii episcopale – High Church – care au colaborat la "Lux mundi"[50], această lucrare apărută la Londra la sfârşitul anilor '80, chiar ei se străduiesc să creeze o punte de legătură între punctul lor de vedere şi civilizaţia modernă. Pretutindeni, vedem acest lucru, astăzi oamenii discută despre ceea ce poate deveni conţinutul religios al vieţii.

Dar suntem noi oare în stare să oferim copilului în curs de dezvoltare ceva solid, într-un domeniu în care se discută atâta? Suntem noi în stare măcar să facem din el un creştin, când îi vedem pe aceşti teologi discutând care mai de care despre fiinţa adevărată a lui Christos? N-ar trebuie oare ca tocmai astăzi să căutăm o cale care să apeleze în mod direct la omul însuşi, pentru ca el să se poată integra apoi creştinismului în toată libertatea? În zilele noastre, noi nu trebuie să realizăm educaţia etică şi religioasă introducând deja în procesul general de învăţământ nişte formule sau dogme, oricare ar fi ele; noi trebuie să învăţăm să dezvoltăm divin-spiritualul care trăieşte în fiinţa umană; apoi îl vom conduce pe copil, într-un mod liber şi adecvat, spre confesiunea sa religioasă. Atunci, el nu va fi sfâşiat interior când va vedea că unul se ataşează de Biserica episcopală, altul de puritanism ş.a.m.d. Noi trebuie să-l conducem în aşa fel pe copil, încât el să conceapă elementul religios real. Tot aşa, noi trebuie să facem în aşa fel încât prin intermediul celor trei elemente ale vieţii afective – recunoştinţă, iubire, "duty" – el să ajungă ca eticul să izvorască din sufletul său, nu ca fiind grefat din afară prin nişte prescripţii morale.

Totodată, aceasta este, la ora actuală, sarcina cea mai importantă, şi tot ceea ce se spune şi se face, de altminteri, în domeniul problemei sociale depinde de un lucru, şi anume ca noi să putem crea o bază justă în acest domeniu al pedagogiei.

Aici n-am putut oferi decât câteva indicaţii, cel puţin în maximele în care se găseşte concentrat, referitor la viaţa etică şi religioasă, ceea ce am spus în aceste zile despre instruire şi educaţie în general. Vom putea avea drept bază a vieţii morale şi religioase tot ceea ce îi oferim, de altfel, copilului, în felul descris, dacă, pe de-o parte, educăm şi instruim întemeindu-ne în mod real pe o pură cunoaştere a omului şi, pe de altă parte, dacă ştim că nu trebuie să facem să intre în viaţa etică şi religioasă nici dogmă, nici teorie, nici poruncă.

Trebuie, aşadar, să găsim căile unei arte reale a educaţiei şi instruirii, acea artă a educaţiei şi instruirii de care are nevoie civilizaţia contemporană. Poate pot spera că expunerile mele au putut arăta în mod clar că aici nu e vorba, în nici un caz, de o opoziţie radicală faţă de tot ceea ce s-a realizat până acum în materie de educaţie şi instruire. În acest domeniu, nu putem spune că, în general, în civilizaţia întregii omeniri, nu s-ar cunoaşte care sunt adevăratele obiective ale educaţiei şi instruirii. Acestea

au fost formulate în termeni abstracți cât se poate de corect de către marii pedagogi ai secolului al XIX-lea, în toate zonele lumii, în toate statele sau țările. Pedagogia de orientare antroposofică nu vrea, în nici un caz, să se opună acestor căutări. Dar ea crede că știe că aceste căutări necesită niște mijloace adecvate, și că aceste mijloace adecvate nu pot proveni decât dintr-o experiență autentică, aprofundată, despre om și Univers. Ea ar dori, în fond, să contribuie la realizarea, cu mijloacele adecvate, a ceea ce, în zilele noastre, toată lumea dorește, într-un mod mai mult sau mai puțin vag și abstract. Și dacă, ascultând și privind ce își propune pedagogia antroposofică prin Școala Waldorf, poți avea acest sentiment: "Aici se caută niște mijloace pentru a se realiza ceea ce dorim noi toți", atunci vei fi avut pentru această problemă, în linii mari, sentimentul just.

Faptul de a-mi fi fost îngăduit să vorbesc în acest spirit în fața dvs., Doamnelor și Domnilor, are pentru mine o valoare deosebită. Căci dacă dvs. ați înțeles ceea ce am dorit să spun în acest spirit, acest lucru mi se pare și mai important decât faptul de a fi ascultat în amănunt ceea ce am avut de spus. S-ar putea, eventual, să fie necesar ca amănuntele să fie modificate, într-un sens sau altul. Esențialul nu sunt aceste amănunte. Esențialul este spiritul care mi-a inspirat cuvintele. Și dacă am reușit să trezesc într-o măsură cât de mică sentimentul a ceea ce este acest spirit, uman și tolerant – nu în sens pasiv, ci în sens activ –, în care trebuie să vorbești tocmai când te inspiri din pedagogia de orientare antroposofică, atunci am realizat, poate nu atât de mult în ansamblu, dar, totuși, măcar puțin, din ceea ce am vrut să expun în fața dvs. în aceste conferințe.

Exprimându-mi, din nou, în încheiere, convingerea că într-o bună zi trebuie să i se vorbească civilizației moderne în acest spirit, vă mulțumesc pentru interesul manifestat față de aceste conferințe; vă mulțumesc că ați binevoit să petreceți acest timp – și, ceea ce înseamnă mai mult, timpul vacanței – aici, pentru a asculta aceste conferințe, și sper că plecați cu sentimentul că poate a existat cel puțin un lucru pentru care a meritat să faceți această călătorie.

Dacă așa stau lucrurile, fie-mi permis acum, în încheierea acestui ciclu de conferințe, să vă salut cordial, în speranța de a vă revedea, așa cum v-am salutat la deschiderea acestor conferințe.

ÎNTREBĂRI ŞI RĂSPUNSURI

EXTRASE DIN DISCUŢIILE DIN 1 IANUARIE 1922

Rudolf Steiner: Cum mi-a fost înmânat un mare număr de întrebări[51], voi răspunde mai întâi acestor întrebări. Dacă mai sunt şi altele, le vom putea discuta în zilele următoare, întâlnindu-ne din nou în cadrul unei convorbiri de acelaşi fel.

În legătură cu prima întrebare:

Ne putem imagina că a extinde studiul unei singure materii de învăţământ pe o perioadă lungă de timp comportă unele aspecte negative şi nu putem nega nici faptul că e dificil să concentrăm atenţia copilului asupra unei singure teme pentru un interval relativ lung de timp. Multe dintre aspectele recunoscute de către teoriile pedagogice moderne par a pleda împotriva predării unei singure materii pe parcursul unei asemenea perioade destul de lungi. Totuşi, noi a trebuit să ne decidem a introduce o asemenea metodă în Şcoala Waldorf. E vorba de faptul că tocmai rezultatele cercetărilor recente, obţinute mai ales pe baza metodelor psihologiei experimentale, care a dat naştere acestor concepţii, au drept principiu să nu ţină seama de ceea ce este propriu-zis uman, de ceea ce este profund uman.

Aşadar, de ce se practică, în realitate, psihologia experimentală? Nu am nimic de obiectat împotriva psihologiei experimentale, în măsura în care ea este justificată în domeniul ei şi vreau să admit, desigur, această justificare, între anumite limite, dar trebuie să pun întrebarea: de ce se practică, de fapt, în zilele noastre, experimente cu privire la viaţa sufletului?

Facem experimente cu privire la viaţa sufletului din cauză că am ajuns, pe parcursul evoluţiei, să nu mai putem arunca o punte de legătură, să nu mai putem arunca nici o punte de legătură în mod direct, spontan, de la suflet la suflet. Nu mai avem o înţelegere instinctivă pentru tot ceea ce ar avea nevoie copilul la moment dat, şi alte lucruri asemănătoare, şi

atunci căutăm să ne cucerim în mod exterior cunoaşterea a ceea ce nu mai există de la om la om într-o deplină prezenţă de spirit. Noi punem întrebarea: cum se oboseşte un copil care s-a ocupat o clipă de un lucru sau altul? – Facem nişte studii statistice şi altele asemenea. Aşa cum am spus-o deja, întreg acest proces, această metodă, le-am născocit, ca să spunem aşa, pentru a afla despre fiinţa umană într-un mod indirect ceea ce nu mai putem cunoaşte în mod direct.

Pentru acela care trebuie să ţină seama de legătura directă dintre sufletul profesorului şi sufletul copilului, există ceva mult mai important decât, de exemplu, să ştim dacă atenţia copilului nu e cumva prea solicitată atunci când predăm prea mult timp o aceeaşi materie de învăţământ. Dacă am înţeles bine întrebarea, cel care a pus-o poate că a vrut să spună că am câştiga mult dacă am varia materiile de învăţământ, dacă am îndrepta atenţia copilului asupra unei alte teme după un timp relativ scurt. Acest lucru e adevărat, am câştiga ceva, nu putem nega. Totuşi, lucrurile vieţii nu trebuie să fie calculate în mod matematic, ci trebuie să putem decide cu ajutorul unei anumite intuiţii dacă lucrul cel mai valoros pentru ansamblul evoluţiei fiinţei umane este ceea ce câştigăm sau ceea ce pierdem prin aceasta. Când predăm aceeaşi temă timp de două ore nu e, desigur, acelaşi lucru ca atunci când predăm o temă timp de o oră, apoi, în a doua oră, o altă temă, sau chiar când folosim intervale de timp şi mai scurte pentru aceasta. Dar, deşi copilul se oboseşte, într-un anumit fel, şi noi trebuie să ţinem seama de această oboseală, pentru dezvoltarea în ansamblu fiinţei umane e mai bine să procedăm în acest fel concentrat, decât să întrerupem în mod artificial acest proces, economic pentru copil, al familiarizării cu o anumită materie şi să umplem apoi sufletul copilului cu altceva în momentul imediat următor.

În Şcoala Waldorf, lucrul căruia trebuie să-i acordăm cea mai mare importanţă este – după cum se ştie – economia de forţe sufleteşti ale copilului. Putem organiza materia de predat în aşa fel încât să-i oferim copilului firele conducătoare care se întind pe întreaga perioadă: de exemplu, în timpul celor două ore în care tratăm tema, îi oferim firele principale, asupra cărora atenţia se poate îndrepta fără a provoca oboseală, sau, cel puţin, fără a provoca o oboseală considerabilă; îl putem, de asemenea, împiedica pe copil să se obosească introducând nişte variaţiuni care merg în paralel cu tema – adevăratul educator se va lăsa condus în toate acestea de simţire – şi atunci vom obţine mai mult decât dacă am

organiza ora conform cu alt punct de vedere şi dacă am culege roadele acestui alt punct de vedere.

Firește, în legătură cu acest subiect, noi putem prezenta, din punct de vedere teoretic, multe argumente pro şi contra; totuşi, nu poate fi vorba de preferința pentru o teorie sau alta, ci numai de întrebarea: ce este mai bine din punctul de vedere al dezvoltării ființei umane în ansamblul ei?

Aici mai intră în considerare şi altceva. E adevărat că, într-un anumit fel, copilul oboseşte atunci când trebuie să se concentreze mult timp asupra unei teme. Dar înțelegem astăzi atât de eronat aceste tendințe ale entității umane spre sănătate sau boală, încât considerăm în mod sistematic drept o greşeală a-l obosi pe copil într-un fel sau altul. Oboseala este o stare tot atât de sănătoasă ca şi starea pe care o avem când suntem în formă. Viața se desfăşoară în ritmuri şi nu este de dorit să reținem atenția unui copil timp de o jumătate de oră şi apoi să-l lăsăm să se odihnească cinci minute poate – ceea ce nu e suficient, oricum, pentru a elimina oboseala internă – şi de a-l îndopa apoi cu un alt conținut. Prin aceasta, nu ne facem decât iluzii asupra faptului că am ținut seama de oboseală. În realitate, noi nu am ținut deloc seama de oboseală, ci am revărsat un alt conținut în sufletul care încă mai era, totuşi, obosit, în loc să lăsăm ca urmele organice legate de această oboseală să se estompeze treptat tot prin acele lucruri de la care provine oboseala respectivă.

Într-un cuvânt, trebuie să pătrundem în nişte straturi sufleteşti mult mai adânci decât sunt obişnuiți oamenii să pătrundă în zilele noastre, dacă vrem să sesizăm că metoda care constă în a-l face pe copil să se concentreze un timp mai îndelungat asupra aceleiaşi materii are o mare valoare pentru dezvoltarea de ansamblu a ființei umane.

Din unele teorii, se poate foarte bine trage concluzia, aşa cum am spus, că e bine să schimbăm materia de predare, dar, dintr-un anumit punct de □□vedere, trebuie să excludem din viață idealul absolut. În viață, nu putem realiza niciodată un ideal absolut şi întrebarea care se pune este întotdeauna aceasta: ce este, relativ, cel mai bine? Şi, în acest sens, vom constata tocmai că, atunci când tratăm diferite teme pe scurt, în ceea ce priveşte timpul consacrat lor, nu suntem deloc în măsură să oferim copiilor ceva care să se unească destul de profund cu întreaga lor organizare fizică,ufletească şi spirituală.

Pot să mai adaug, poate, acest lucru: dacă am fi condamnați să înzestrăm o şcoală care funcționează conform principiilor pe care am încercat

să le expun în aceste conferințe cu o întreagă armată de dascăli plicticoși, atunci ar trebui, fără nici o urmă de îndoială, să repartizăm materialul de predat pe niște unități scurte de timp: În această privință, problema este următoarea – trebuie s-o recunoaștem -: dacă am avea niște dascăli plicticoși, ar fi mai bine ca ei să predea pe unități scurte de timp; dar cu niște dascăli care acționează într-un mod stimulator asupra copiilor, predarea extinsă pe o perioadă mai lungă de timp este negreșit cea mai avantajoasă.

Vedeți dvs., ceea ce mă interesează în mod cu totul deosebit nu este să mă dovedesc fanatic într-un anumit sens, ci să țin seama întotdeauna de împrejurări. Evident, de aici decurge sarcina, dacă vrem să avem un învățământ bun, de a alege, în măsura posibilului, tocmai niște dascăli care să nu fie plicticoși.

În legătură cu a doua întrebare:

Poate este adevărat că pot fi aduse multe argumente pentru a demonstra că euritmia este o transpunere a unui mod de expresie în altul și că ea nu este un mod nou de expresie; dar, în domeniul artei și pretutindeni în viață acolo unde intră în discuție arta, e vorba, totuși, să se aibă în vedere *cum*-ul, nu *ce*-ul. Pentru simțirea mea, de exemplu, nu este clar să spunem; sculptura, muzica, limbajul, ritmul etc. sunt niște mijloace de expresie și ideea este aceea care înseamnă totul. Mie mi se pare că nu trebuie să mergem niciodată în acest fel până la abstracțiune, atunci când avem de-a face cu viața. Dacă vrem să fim abstracți și să mergem în mod abstract până la unitate, putem găsi, firește, diverse moduri de a exprima această unitate; dar, în viață, diversele moduri de a exprima un lucru sunt, de fapt, întotdeauna ceva nou, diferit. De exemplu, în sensul legii metamorfozei a lui *Goethe*[52], petala colorată este, din punctul de vedere abstract al unității, același lucru cu frunza verde. Una este metamorfoza celeilalte. Dar, pornind de la alte puncte de vedere, una este, dimpotrivă, ceva absolut diferit de cealaltă. Și nu contează, de fapt, să știm dacă euritmia este un mod nou de expresie sau transpunerea unui mod de expresie în altul. Iată ce contează: pe parcursul evoluției omenirii, limbajul vorbit și, într-un mod asemănător, cântul, au ajuns la punctul în care sunetul, limbajul și cântul, se condensează până la a nu mai fi decât un

mijloc de expresie pentru ceea ce acționează prin intermediul capului uman.

Desigur, acest lucru este exprimat într-un mod care ar putea fi numit, iarăşi, radical, dar, dintr-un anumit punct de vedere, el exprimă adevărul. În zilele noastre, ființa umană nu mai este cuprinsă în întregime de ceea ce poate fi exprimat prin limbaj. Limbajul se orientează după gândire, în epoca modernă el a luat, pentru toate popoarele, ceva din natura gândirii. De aceea, limbajul articulat obişnuit este expresia a ceea ce manifestă ființa umană pe baza egoismului său. Euritmia revine la omul întreg, în special la elementul de voință, şi, prin aceasta, la omul total. Prin euritmie se exprimă ceea ce manifestă omul atunci când el se integrează în întreg Macrocosmosul. Şi în timp ce, în anumite epoci vechi, elementul gestului, al mimicii, de exemplu, se unea întotdeauna cu cuvântul, mai ales când ființa umană se simțea însuflețită de un impuls artistic, se unea cu cuvântul în aşa măsură încât, în unele limbi originare, nu exista decât un singur termen pentru "cuvânt" şi "gest", astfel încât cuvântul şi gestul nu puteau fi separate, astăzi cuvântul şi gestul se disting foarte clar unul de altul.[53] Şi de aceea există astăzi o nevoie îndreptățită de a reda expresiei umane funcția de expresie a ființei umane totale, pentru ca ea să redevină ceva cu care să se unească iarăşi elementul de voință şi prin aceasta elementul macrocosmic.

Un aspect care, cred, ar trebui să fie luat în considerare, este că astăzi se emit, cu orice ocazie, prea multe teorii; în timp ce, tocmai în epoca noastră, este nevoie stringentă de a fi examinate aspectele practice ale vieții.

Cel care observă fără prejudecăți existența umană din acest punct de vedere ştie că în orice problemă există un pro şi un contra. Totul poate fi dovedit şi totul poate fi respins. Numai că nu trebuie să se acorde, în definitiv, cea mai mare valoare dovedirii sau respingerii, definirii sau deosebirii, ci impulsului, acelui element care conferă cu adevărat viață. Oricare ar fi opinia dvs. în legătură cu asemenea afirmații, dragii mei auditori, cercetarea antroposofică oferă tocmai o viziune asupra evoluției omenirii şi omenirea are acum tendința de a depăşi elementul rațiunii şi al intelectului şi de a se apropia din nou de elementul sufletesc, al vieții care nu se desfăşoară în definiții, ci în forme reale.

De aceea, întotdeauna putem spune următorul lucru: la urma urmei, e indiferent dacă noi considerăm euritmia drept o transpunere a unui mod

de expresie în altul sau dacă o considerăm un mod nou de expresie. Acest lucru are, în realitate, tot atât importanță ca în cazul următor: când am ajuns la Universitatea din Viena, exista un titlu foarte elevat cu care trebuia să-i desemnezi pe profesori, când te adresai lor, trebuia să le spui: "consilier aulic". Dacă treceai în Germania, ei purtau denumirea de "consilier privat". Se acorda o anumită importanță acestor deosebiri. Dar ceea ce conta pentru mine era să iau în considerare ființa umană, iar eticheta pe care o purta îmi era absolut indiferentă. Și am întrucâtva impresia – iertați-mă, n-aș vrea să fiu răutăcios –, am aproape aceeași impresie când se apelează la definiții filosofice și când se face o deosebire între transpunerea unui mod de expresie în altul și – cum să spun – conceptul unui mod nou de expresie.

În legătură cu a treia întrebare:

Semnificația întrebării nu-mi este cu totul clară, dar cred că o putem înțelege, probabil, pe baza unei anumite tonalități de conștiență protestantă. Așa cum am spus-o deja, mi se pare că disciplina este asigurată cel mai bine dacă o facem să ia naștere din ansamblul măsurilor luate în școală. Am amintit deja cât de mult s-a ameliorat disciplina în Școala Waldorf într-un mod absolut extraordinar pe parcursul a doi ani și ceva. Am menționat, de altfel, niște simptome. – S-ar părea că, pe baza unei anumite tendințe personale spre acest "sense of sin", suntem îndemnați să așteptăm niște rezultate prin faptul că-l inculcăm copiilor. Dar a voi cu tot dinadinsul – noi vrem cu adevărat să privim acest lucru fără prejudecăți religioase –, a voi să trezești neapărat în copil simțul păcatului ar însemna să reverși în copil ceva care i-ar rămâne pentru toată viața ca un fel de lipsă de siguranță în viață. Exprimându-mă în termeni psihanalitici, aș zice că am crea o provincie ascunsă a sufletului care, la rândul ei, ar crea în viața reală un fel de vid, o provincie a sufletului care ar avea, ca să spunem așa, un vid în ea și care ar constitui o slăbiciune, în loc ca omul să înfrunte în mod energic viața.

Dacă am înțeles eu bine întrebarea, asta e tot ce am de zis ca răspuns.

În legătură cu a patra întrebare:

Cred că această întrebare își găsește răspunsul în prima parte a conferinței mele din această dimineață. Nu se poate spune la modul general că băieții traversează la această vârstă o altă criză decât aceea despre care am vorbit în această dimineață. A spune că toți băieții de această vârstă sunt turbulenți ar însemna să închidem viața copiilor de această vârstă în niște scheme mult prea rigide. În acest domeniu, putem cădea în prada multor iluzii. Când, într-adevăr, metamorfoza de care am vorbit în această dimineață nu este condusă în mod just de către dascăl sau educator, atunci, într-adevăr, copiii, nu numai băieții, ci și fetele, devin foarte turbulenți. Ei devin, într-adevăr, foarte agitați, foarte rebeli din punct de vedere lăuntric, în așa măsură încât e dificil s-o scoți la capăt cu ei.

Ceea ce are loc la această vârstă este, desigur, foarte diferit în funcție de temperamentul copiilor, dar trebuie să fie luat în considerare. Când luăm în considerare acest aspect, nu putem face afirmația din prima frază sub această formă generală, ci putem spune, mai curând: dacă niște copii nu sunt conduși în întreaga lor evoluție de ansamblu și devin lăuntric rebeli, dezorientați etc., dacă dascălul nu ia în considerare această cotitură deosebită dintre 9 și 10 ani, atunci, într-adevăr, se petrece acest lucru.[54] Dar această cotitură trebuie să fie neapărat luată în considerare de către dascălul și educatorul respectiv.

În legătură cu a cincea întrebare:

E absolut adevărat, cred că nu avem altceva de făcut decât să răspundem, pur și simplu, prin afirmativ la această întrebare. Firește, în procesul de educație și instruire trebuie să facem dovadă de un anumit tact în legătură cu ceea ce-i predăm copilului despre ființa umană, între 10 și 12 ani. Dacă acordăm atenție acelor lucruri pe care copilul le poate înțelege cu privire la particularitățile ființei umane în asemenea relații, atunci putem fi absolut de acord că e necesar să evocăm viața proprie a ființei umane în aceste diverse relații.

În legătură cu a șasea întrebare:

La aceasta aș dori să răspund că, în legătură cu această întrebare, trebuie să vedem lucrurile în acest fel: trebuie să contăm pe posibilități, oricum, evoluția lumii ne va conduce tot mai mult spre un anumit interes de a dezvolta asemenea metode de observare mai pătrunzătoare a ființei umane – căci observarea suprasensibilă a ființei umane este în același timp mai pătrunzătoare. Evident, nu vom avea pretutindeni posibilitatea de a face acest lucru. Dar când e posibil, ar trebui, într-adevăr, să-l facem. E bine, nu numai pentru dascăl și educator să știe să observe la ființa umană mai mult decât indică aspectul exterior, ci e deosebit de fertil, de exemplu, și pentru medic, astfel încât trebuie să spunem, fără a ne expune, cred, unei neînțelegeri de un fel sau altul: astăzi, când natura umană a progresat atât de mult pe parcursul evoluției omenirii, ar trebui ca în realitate numai niște prejudecăți să se opună dezvoltării acestor metode, ar trebui ca oamenii să dezvolte astăzi asemenea metode, după posibilități. Se subînțelege, desigur, că acest lucru ar fi de dorit. Dar, în realitate, lucrurile sunt de-așa natură că s-ar putea obține deja mult mai mult în această direcție, dacă nu s-ar pune de-a curmezișul niște vechi prejudecăți, ca niște bolovani în drum, împiedicându-i pe oameni, prinși în capcana unor prejudecăți intelectuale, să se angajeze în mod just pe căile descrise, cel puțin în ceea ce privește începuturile lor, în cartea mea "Cum dobândim cunoștințe despre lumile superioare?"[23]

În legătură cu a șaptea întrebare:

La Școala Waldorf, matematica este complet integrată în ceea ce am numit învățământul principal, în care ea joacă un rol în directă legătură cu evoluția copilului. Ea nu e deloc situată la niște ore care să fie în afara învățământului principal. Întrebarea se bazează, într-un fel, pe o neînțelegere.

EXTRASE DIN DISCUȚIILE DIN 3 IANUARIE 1922

Rudolf Steiner: Doamnelor, Domnilor, e de dorit, din cauza diverselor plecări, să fie tratată mai întâi problema practică. Deoarece e vorba despre aspectul practic al problemelor de educație evocate în acest curs, putem porni, desigur, de la Școala Waldorf. În ceea ce mă privește, aș dori să mă refer, totuși, la ceva de o și mai mare anvergură. Cred că, dacă vrem să devină active în practică lucrurile despre care e vorba aici, e necesară o adevărată forță, care să ia naștere din examinarea civilizației actuale, și un anumit entuziasm.

Mi se pare că cel care nu vede că trebuie să dăm impulsurilor din învățământ orientarea despre care a fost vorba aici, acela nu va putea reuși deloc să realizeze în această direcție ceva care să aibă un impact real.

Dacă trebuie să-mi exprim convingerea cea mai intimă în această privință, iat-o: pentru cel ce examinează fără prejudecăți evoluția omenirii moderne din țările civilizate, este absolut clar faptul că noi trăim într-o epocă de decadență a civilizației și că tot ceea ce ar voi oamenii să afirme pentru a contesta realitatea acestei decadențe se întemeiază, în realitate, doar pe miște motive iluzorii.

A vorbi așa cum am făcut-o adineaori este, într-adevăr, foarte neplăcut și pare pesimist, în timp ce, de fapt, este ceva optimist în intenție; dar, chiar și din punct de vedere exterior, se arată atâtea simptome de decadență a civilizației, încât această decadență poate fi deja percepută. De fapt, numai atunci problema educației se va ivi în inimi și în suflete într-o formă justă. Și, pe baza acestei mărturisiri, aș zice, pot vorbi despre întemeierea Școlii Waldorf ca despre primul exemplu al unei transpuneri în practică a principiilor de educație expuse aici.

De ce avem noi, așadar, o Școală Waldorf? Vedeți dvs., Școala Waldorf își datorează existența – trebuie, desigur, s-o spunem – transpunerii în practică a acestor principii de educație, a acestor principii de educație pur umane. Cum s-au petrecut lucrurile? Ele s-au petrecut în felul următor: în 1919, exista în Europa Centrală o prăbușire absolută, o prăbușire a vieții economice, politice, spirituale. Poate s-ar putea spune și: o prăbușire a vieții economice și politice și un faliment total al vieții spirituale. În 1919, aceste lucruri aveau o asemenea formă, încât toată lumea,

în general, era conştientă de această prăbuşire, încât, timp de şase luni, aş zice, toată lumea era pe deplin conştientă că aşa stau lucrurile. Toată lumea era absolut conştientă că aşa stau lucrurile, cam până pe la mijlocul anului 1919.

Dar multe flecăreli pretindeau, în lume, că omenirea, desigur, se va reface, în Europa Centrală, de asemenea, că după un timp ea va ajunge să progreseze faţă de condiţiile din trecut etc. Asemenea flecăreli provin dintr-un mod uşuratic de a gândi. În realitate, toate cuvintele pronunţate în acest sens nu sunt decât fraze goale. În realitate, decadenţa se accentuează în permanenţă. Numai că, în ceea ce priveşte Europa Centrală, situaţia este aceasta: în 1919, exista panta pe care se cobora. Iar acum se întâmplă cu Europa Centrală ce se întâmplă şi cu un om care a cunoscut zile mai bune şi care şi-a cumpărat în acele zile haine. El are aceste haine, le poartă până când se uzează complet. Motivele pentru care el nu mai are mijloacele cu care să-şi cumpere unele noi există de mult vreme. Dar cum el mai poate încă purta hainele vechi, atâta timp cât mai există cea mai mică zdreanţă din ele omul respectiv se amăgeşte în legătură cu faptul că nu-şi poate cumpăra haine noi. Lumea întreagă se amăgeşte în legătură cu faptul că există absolut toate motivele pentru care nu va fi posibil să ne cumpărăm haine noi de civilizaţie pe baza unor situaţii din trecut.

Dar, vedeţi dvs., în primul semestru 1919, atmosfera era de-aşa natură, încât puteai vorbi într-un mod grav fiinţei umane şi eu nu am început imediat prin a întemeia Şcoala Waldorf, ci am ţinut nişte conferinţe populare de pedagogie[55], care conţineau pentru prima dată, dar într-un mod schiţat, ceea ce am spus şi aici. Iar aceste lucruri au părut evidente câtorva oameni. De aici s-a născut Şcoala Waldorf.

Subliniez acest lucru în mod expres, deoarece condiţia fundamentală pentru o acţiune practică în acest domeniu este discernământul, discernământul care emană dintr-o cunoaştere autentică a condiţiilor educaţiei. Cu ocazia întemeierii Şcolii Waldorf, am spus: este, desigur, frumos să existe un asemenea model, dar aceasta nu rezolvă problema, căci rezolvarea problemei ar fi, sau, cel puţin, firul care ar conduce spre soluţionarea problemei ar fi dacă peste un trimestru s-ar întemeia măcar o duzină de Şcoli Waldorf. Acest lucru nu s-a realizat – o ştim. De aceea, nu putem considera drept un succes ceea ce a fost realizat în acest domeniu, nu avem decât o singură "şcoală-model", cum se numeşte aşa ceva. Şi însuşi

acest model nu se prezintă la ora actuală aşa cum am dori. O să vă dau un exemplu.

În afară de sala de euritmie pe care, în sfârşit, o avem, noi am avea nevoie de o sală mare pentru exerciţiile obişnuite de gimnastică. Încă n-o avem. Aşadar, cel care vizitează Şcoala Waldorf şi priveşte ce se petrece aici nu trebuie să considere acesta drept idealul de Şcoală Waldorf! Şcoala Waldorf nu are în primul rând bani şi, din punct de vedere financiar, ea are picioare de lut!

Dar îmi imaginez că două lucruri sunt necesare. Primul este acela că trebuie să se răspândească ideea unei educaţii pur umane, întemeiată pe o adevărat cunoaştere a fiinţei umane. Trebuie să gândim această idee până în miezul ei. Ar trebui să facem tot posibilul să gândim această idee până în miezul ei.

Vedeţi dvs., nu slujeşte la nimic să ne aruncăm, ca să spunem aşa, praf în ochi într-un domeniu atât de serios; permiteţi-mi, aşadar, să vorbesc liber şi sincer în legătură cu aceasta. Atunci când vorbeşti despre aceste lucruri şi, de asemenea, atunci când e vorba de nişte tratative economice, mi se face adesea această obiecţie: da, dar în Anglia trebuie să facem acest lucru sau celălalt, ca să nu şocăm lumea.

Ei bine, dacă rămânem la un asemenea punct de vedere, nu vom progresa deloc. Nu vom progresa deloc dacă nu ne hotărâm să depăşim atitudinea care constă în a spune, de exemplu: da, dar în Anglia trebuie să conducem totul spre practică. E tocmai ceea ce s-a făcut la modul foarte general în lumea civilizată de cinci sau şase secole, în toate domeniile noi n-am acceptat decât ceea ce puteam vedea, ca să spunem aşa, imediat cu ochii noştri. E tocmai ceea ce ne duce la ruină. Şi dacă persistăm să practicăm acest principiu, noi nu vom mai ieşi din haos.

Aşadar, nu e vorba de nişte chestiuni de amănunt, ci e vorba, în realitate, să avem curajul de a da un nou impuls. Se crede, în general, că eu nu înţeleg când mi se spune: da, dar în Anglia totul trebuie să fie făcut altfel. – Eu înţeleg perfect, dar asta nu atinge fondul problemei! Şi, de fapt, dacă n-am fi avut, de exemplu, nenorocul – pentru întemeierea efectivă a Şcolii Waldorf acest lucru a fost un noroc –, aşadar, dacă n-am fi avut nenorocul de a ne afla în 1919 într-o situaţie teribilă în Europa Centrală şi de a întâlni, din acest motiv, nişte spirite grave, noi n-am fi putut, din cu totul alte motive, să avem vreo Şcoală Waldorf în Europa Centrală. Căci, în Europa Centrală, mai mult decât în altă parte, e necesar

un cu totul alt impuls, din simplul motiv că Europa Centrală, şi în special Germania, nu are, de fapt, nici cel mai mic simţ al organizării sau al unei vieţi sociale structurate. Când vorbim fără încetare despre organizarea germană în afara Europei Centrale, asta nu e nimic altceva decât falsitate. Germanii n-au nici un talent pentru organizare. Mai ales, nu există nici un organism structurat al poporului: există o viaţă culturală care trăieşte în anumiţi indivizi, dar care nu trăieşte deloc în ansamblul poporului. Universităţile germane, de exemplu, nu sunt, în nici un caz, expresia spiritului german. Spiritul german autentic nu trăieşte ca atare decât în câţiva indivizi izolaţi. Aceşta nu este, firește, decât un indiciu, dar el este, de asemenea, indiciul că, dacă vrem să facem apel în Europa Centrală la opinia publică sau ceva asemănător, găsim doar faptul că nişte lucruri cum sunt cele expuse aici nu întâlnesc decât neînţelegere. Într-un cuvânt, Şcoala Waldorf îşi datorează, aşadar, existenţa unei situaţii nefericite.

Dar se pune problema – în afară de faptul că trebuie să existe mai întâi discernământ, un adevărat discernământ, în sensul indicat aici –, se pune problema ca, pe lângă aceasta, ar trebui să se întâmple ca acolo unde nu există o asemenea situaţie nefericită, unde ar trebui să se întemeieze în realitate ceva de felul unei Şcoli Waldorf pe baza discernământului, a iniţiativei umane celei mai nemijlocite, se pune problema ca aceasta să ia naştere, în mod efectiv.

Aşadar, dacă ceva de felul Şcolii Waldorf ar trebui să ia naştere, de exemplu, în Anglia – ea ar trebui, desigur, să fie realizată cu totul altfel, prin specificul ei; atingem aici problema condiţiilor specifice ale ţării şi ale poporului –, dar dacă ea ar lua naştere, acesta ar fi, probabil, cu adevărat un puternic pas înainte.

Nu-i aşa, atunci când am văzut că mişcarea Şcolilor Waldorf nu ia amploare, pentru că Şcoala Waldorf a rămas unică, am încercat să lansez ideea unei "Uniuni Mondiale a Şcolilor", căci trebuie, totuşi, să observ acest lucru: vedeţi dvs., în aceşti ultimi ani am avut o expansiune deosebită a mişcării antroposofice, cel puţin în Europa Centrală. Mişcarea antroposofică este astăzi un element important în Europa Centrală. Ca mişcare spirituală, ea este un element de care se ţine seama. Dar noi nu avem deloc o organizare care să conducă şi să îndrume într-un anumit fel această mişcare. Societatea Antroposofică – trebuie s-o spunem, căci e bine ca acest lucru să fie cunoscut – Societatea Antroposofică nu este capabilă să poarte în sine mişcarea antroposofică. Societatea Antroposofică

este impregnată de nişte tendinţe atât de puternice spre sectarism, încât ea nu mai poate să poarte mişcarea antroposofică aşa cum este ea astăzi, aşa cum a devenit ea, încetul cu încetul. Dar am vrut să mai fac apel o ultimă oară la aceste forţe care ar fi putut exista în Societatea Antroposofică, în ideea că poate ele ar face un ultim efort pentru a propaga ceva de felul unei "Uniuni Mondiale a Şcolilor". Dar acest lucru nu s-a întâmplat. "Uniunea Mondială a Şcolilor" a fost înmormântată. Căci, nu-i aşa, nu poţi doar să vorbeşti despre un lucru, ci trebuie să pui mâna şi să transpui acel lucru în practică. Pentru aceasta, trebuie să participe un anumit număr de oameni. "Uniunea Mondială a Şcolilor" a fost, aşadar, înmormântată ca atare.

Şcoala Waldorf din Stuttgart a luat naştere din revoluţia germană, nu pentru că ea ar fi o şcoală revoluţionară, ci ea a luat naştere din atmosfera revoluţionară. Dar dacă s-ar întemeia o Şcoală Waldorf în deplină cunoştinţă de cauză, acolo unde oamenii îşi pot face o idee de ansamblu asupra situaţiei mondiale, ca în Anglia, atunci noi am face un pas înainte.

Poate voi mai adăuga câteva cuvinte la această temă, după ce discuţia va continua o vreme.

D-na Mackenzie (cu rezumat-traducere de Dl. Kaufmann): Profesoara Mackenzie spune că, în ciuda a toate, aici sunt prezente diferite personalităţi engleze, nişte personalităţi care ar fi cu adevărat capabile să facă ceva în această direcţie şi să exercite o influenţă şi care, de asemenea, vor să întreprindă ceva în direcţia acestor impulsuri pedagogice, în virtutea sentimentului pe care-l au despre evoluţia necesităţilor omenirii, a necesităţilor universale.

Rudolf Steiner: Aş dori să adaug că, în mod evident, acest lucru trebuie să fie realizat în practică şi că e nesănătos să se vorbească prea mult în legătură cu asta. Cei care sunt capabili să facă un pas înainte în această direcţie trebuie să îndeplinească pregătirile necesare şi apoi, când va fi venit momentul potrivit, să meargă înainte în mod just.

Vom fi, desigur, în asentimentul d-nei Mackenzie şi a celorlalţi prieteni ai noştri, dacă nişte prieteni veniţi din alte ţări, prezenţi aici, care vor să prezinte nişte proiecte şi sugestii, vor veni să ne caute, pe unul sau pe altul dintre noi, şi să ne vorbească.

Doamna K., La Haye: A fost astăzi vorba foarte mult despre Anglia şi ne bucurăm mult, credem că e de folos. Dar noi, cei care venim din mica noastră ţară, Olanda, avem multe lucruri care ne stau la inimă, noi am venit, de fapt, fiind conştienţi de o foarte mare greşeală. Ideea "Uniunii Mondiale a Şcolilor" a fost exprimată pentru prima dată în Olanda şi, în realitate, noi n-am făcut ceea ce ar fi trebuit să facem, în parte pentru că acest lucru a fost greşit înţeles, în parte din lipsă de forţe. Noi n-am fost, totuşi, atât de inactivi cum se crede şi eu vă pot asigura că dorim foarte mult să ne răscumpărăm greşeala în măsura posibilului. Şi aş vrea, totuşi, să-l rog pe Rudolf Steiner să ne spună dacă acea cale pe care a propus-o pentru Anglia este posibilă şi pentru Olanda. Şi cum Domnul Steiner a promis să vină să ne vadă în aprilie, aş dori să-l întreb dacă ar fi posibil să vorbească despre acest lucru în faţa unui cerc relativ mare de pedagogi.

Rudolf Steiner: Pentru Olanda, există deja un proiect care, după câte ştiu, este chiar în curs de realizare: e vorba de un curs de învăţământ superior, care, asemănător cursurilor de învăţământ superior obişnuite, va face cunoscută în mod serios antroposofia şi în Olanda.

Trebuie să recunoaştem că a fost, cu siguranţă, o experienţă deprimantă să vedem cum, după ce am subliniat multă vreme necesitatea de a se face ceva pentru antroposofie în Olanda, după ce anul trecut, în februarie, în martie, au avut loc nişte conferinţe, nişte reprezentaţii, a fost deprimant să observăm un recul care putea fi perceput foarte puternic – probabil nu în ceea ce priveşte înţelegerea antroposofiei, căci nu pot crede aşa ceva, ci în ceea ce priveşte starea internă a Societăţii Antroposofice din Olanda. Şi de aceea mi se pare că ar fi, cu siguranţă, absolut necesar ca tocmai în Olanda mişcarea antroposofică să fie luată în mână de nişte forţe noi şi dinamice. Din ce direcţie va veni aceasta, va depinde, firește, de împrejurări, acest lucru poate veni, desigur, şi din direcţia mişcării pedagogice. A fost pusă aici o întrebare tocmai pe această temă:

X: Legea olandeză permite să se întemeieze o şcoală independentă dacă oamenii sunt hotărâţi în mod serios s-o facă. Ar fi oare posibil, dacă n-am putea obţine în Olanda bani pe altă cale, să edificăm o şcoală independentă pe baza subvenţiilor Statului, cu condiţia ca noi să putem fi absolut liberi şi să păstrăm procesul de învăţământ în mâinile noastre?

Rudolf Steiner: În această întrebare există un aspect pe care nu-l înţeleg prea bine, un altul care mi se pare îndoielnic. Nu înţeleg prea bine

că nu se pot găsi în Olanda bani pentru o şcoală cu adevărat liberă. Iertaţi-mă, e poate naiv din partea mea, dar nu pot să înţeleg prea bine acest lucru. Căci mi se pare, totuşi, că dacă entuziasmul este destul de mare, atunci e posibil cel puţin să se facă începutul. Nu e nevoie de atâţia bani pentru a începe.

Al doilea aspect, care mi se pare îndoielnic, este că s-ar putea face aşa ceva cu subvenţii din partea Statului. Căci a crede că Statul ar lăsa[1] să i se răpească exercitarea dreptului său faţă de şcoală, dacă el oferă subvenţii, acest lucru mi se pare îndoielnic. Eu nu cred, aşadar, că s-ar putea întemeia o adevărată şcoală liberă pe bază de subvenţii, adică sub supravegherea Statului. La Stuttgart am avut norocul de a întemeia Şcoala Waldorf exact înainte ca Adunarea naţională a Republicii să fi adoptat o lege şcolară sub incidenţa căreia întemeierea unei asemenea şcoli ar fi fost imposibilă, căci, nu-i aşa, noi pierdem tot mai multă libertate, pe măsură ce se răspândeşte liberalismul. Şi probabil că astăzi, când progresul domneşte în Germania, Şcoala Waldorf din Stuttgart n-ar mai putea fi, cu siguranţă, întemeiată. Dar ea a fost întemeiată înainte. Şi acum – iată că lumea stă cu ochii pe Şcoala Waldorf şi o lasă să supravieţuiască până când mişcarea ce a creat ceea ce se numeşte şcoala elementară va fi destul de puternică, pentru a i se smulge apoi, în numele unui fanatism oarecare, primele ei patru clase. Sper că vom putea împiedica să se întâmple aşa ceva, dar în acest domeniu ne îndreptăm spre nişte vremuri teribile. Şi de aceea insist eu atât de des asupra faptului că e necesar să facem fără întârziere ceea ce trebuie să facem; căci se răspândeşte peste lume un val care merge absolut în direcţia Statului coercitiv. Şi lucrurile sunt, într-adevăr, de-aşa natură încât civilizaţia occidentală este expusă pericolului de a fi într-o zi, pur şi simplu, invadată de o civilizaţie mai mult sau mai puţin asiatică, care va avea atunci ceva spiritual. Acest lucru, oamenii nu vor să-l vadă, dar lucrurile vor ajunge până aici.

Nu-i aşa, chestiunea este doar mai mult sau mai puţin amânată, atunci când crezi că poţi face apel, pentru început, la nişte subvenţii din partea Statului. În ceea ce mă priveşte, eu n-aş aştepta mare lucru de la aşa ceva.

---

[1] Textul are aici un "nicht" pe care îl suprimăm, în acord cu editorul german, căci sensul cere cu toată evidenţa ca el să fie suprimat. Editorul german are intenţia de a-l suprima cu ocazia unei noi ediţii (n. t. fr.).

Dar poate cineva are altă părere. Vă rog să vă exprimați astăzi absolut liber toate părerile.

X spune că nu e posibil în prezent să se întemeieze o școală în Olanda fără amestecul Statului, că se cere, de exemplu, să se fi atins un anumit nivel de cunoștințe etc.

Rudolf Steiner: Nu-i așa, dacă n-ar exista aceste lucruri, nu m-aș fi gândit niciodată, odinioară, la ceva cum este "Uniunea Mondială a Școlilor", care are, totuși, un aspect teoretic. Dar, tocmai pentru că aceste lucruri există, am crezut că "Uniunea Mondială a Școlilor" ar fi în primul rând o realizare practică. Iată despre ce e vorba:

Luați, de exemplu, mica școală pe care am avut-o aici la Dornach. Din motivul pe care l-am evocat deja adesea în aceste zile, din cauza supraabundenței penuriei noastre de bani, noi n-am reușit să avem decât o școală foarte mică. În această mică școală se găseau copii care aveau sub 10 ani și alții care aveau peste 10 ani. Dar există în Statul – care aici se numește Canton – Soleure o lege școlară foarte strictă, dar care nu se deosebește deloc de alte legi școlare stricte aplicate în general în Elveția, o lege școlară atât de strictă, că atunci când Statul Soleure a descoperit că aici învață copii sub 14 ani a decretat, pur și simplu, că e imposibil așa ceva. Așa ceva nu există. Și, orice am fi făcut, nu puteam realiza în nici un fel o cât de mică idee de Școală Waldorf pentru niște copii sub 14 ani. Și, firește, pretutindeni există atitudini de opoziție, cel puțin pe continent. Ceea ce se întâmplă în Anglia, nu-mi pot permite, cel puțin pentru moment, să apreciez în întregime; dar dacă ar fi posibil să se întemeieze acolo o școală care să fie absolut liberă, ar fi excelent. Și, deoarece în realitate întâlnim rezistențe peste tot acolo unde abordăm realizarea practică a unor școli, eu m-am gândit că "Uniunea Mondială Școlilor" ar fi pentru început o realitate practică, căci eu o vedeam în linii mari, pentru că ea ar crea o mișcare de opinie în lume tocmai în ceea ce privește posibilitatea de a întemeia niște școli libere. Adică, trebuia să mergem împotriva curentului care își atinge apogeul tocmai în bolșevismul rus, trebuia să mergem împotriva acestui curent care își atinge apogeul în școala de Stat, coercitivă la modul absolut, care există, de fapt, pretutindeni; căci lumea nu vede că *Lunacearsky*[56] nu e decât ultima consecință a ceea ce există în mod potențial pretutindeni în Europa; atâta timp cât îi convine această situație, lumea nu vede cum stau, de fapt, lucrurile; – așadar, eu

cred că ar trebui să inaugurăm o mişcare de sens opus: Lunacearsky vrea neapărat să facă din Stat o maşină uriaşă, în care omul ar fi şi el o rotiţă. Cealaltă mişcare ar trebui să tindă să educe nişte fiinţe umane.

Acest lucru e necesar. Vedeţi dvs., în cadrul mişcării antroposofice noi facem nişte experienţe extrem de dureroase în acest domeniu. Astăzi e posibil să ia naştere, de asemenea, o adevărată mişcare medicală. Sunt întrunite toate condiţiile. Ar fi necesară, şi aici, o mişcare capabilă să prezinte această medicină în faţa lumii. Dar întâlnim pretutindeni, la aceşti oameni, o altă tendinţă, aceea de a face să fie considerat "şarlatan" acela care vrea să propună un fel sau altul de medicină mai umană, cerând, totodată, de la el să acţioneze împotriva legii. Aş putea să vă dau un exemplu – nu dau decât un exemplu, acesta nu se referă la mişcarea medicală antroposofică –, dar aş putea să vă numesc un ministru care a apărat în Parlamentul german o lege severă împotriva liberei exercitări a profesiunilor din domeniul sănătăţii, care mai există încă în Germania, în timp ce el, acest ministru, s-a dus să caute nişte vindecători fără diplomă ca să-şi trateze propria familie. Ceea ce înseamnă că el nu credea în medicina oficială pentru propria sa familie, ci în aceia pe care voia acum ca legea să-i numească "şarlatani".

Iată un simptom cu tendinţă sectară. O mişcare nu e sectară atunci când se străduieşte să se prezinte în faţa lumii într-un mod absolut liber şi chiar fiind în deplin acord cu legea, astfel încât să nu i se poată pune la îndoială justificarea legală.

Aceasta era misiunea pe care o imaginasem pentru "Uniunea Mondială a Şcolilor": a crea o mişcarea de opinie în favoarea unor legi care să permită întemeierea de şcoli pe baza necesităţilor pedagogice. Nişte şcoli nu pot fi întemeiate niciodată pe baza unor rezoluţii luate cu majoritate de voturi. De aceea, ele nici nu pot fi şcoli de Stat.

Iată, aşadar, ce cred eu că trebuie să spun despre această "Uniune Mondială a Şcolilor", care nu-mi este, de altfel, deloc simpatică. Ea nu-mi este simpatică pentru că este o asociaţie, o propagandă, eu prefer să acţionez pe baza unui element obiectiv şi nu prin agitaţie, prin propagandă. Pentru mine, acestea sunt lucruri îngrozitoare. Dar când eşti cu mâinile şi picioarele legate, când nu e posibil să întemeiezi nicăieri şcoli libere, trebuie, firește, să creezi mai întâi o mişcare de opinie care să facă posibile aceste şcoli. Pot fi justificate nişte compromisuri, într-un dome-

niu sau altul, dar noi trăim astăzi într-o epocă în care fiecare compromis ne cufundă tot mai mult în nenorocire.

Întrebare: Care este cel mai bun mod de a acționa în viața politică?

Rudolf Steiner: Cred că ne-am îndepărta prea mult de ceea ce se petrece aici, dacă am situa pe planul politic actual întrebările profunde și importante care au fost ridicate aici, pentru că nu pot să aștept nimic sau aproape nimic de la politica actuală a epocii noastre înainte ca ea să se fi regenerat pornind de pe alte baze decât cele care sunt în primul rând prezente astăzi în țările pe care le cunosc pe plan fizic. Cred că se poate constata într-un mod atât clar, tocmai în acest domeniu, o decadență pronunțată, încât am putea înțelege de ce este necesară mișcarea pentru tripartiția organismului social, această mișcare anexă a mișcării antroposofice.[8]

Unde a ajuns organismul social non tripartit – dacă trebuie să mă exprimă despre acest subiect pe scurt și, din acest motiv, dând, poate, naștere unor neînțelegeri? El a ajuns la faptul că destinele popoarelor sunt determinate, în realitate, de către niște partide ale căror doctrine sunt, în fond, cea mai pură frazeologie. Nu putem afirma absolut deloc că frazeologia folosită astăzi de un partid sau altul ar conține câtuși de puțin ceva real.

Am atras atenția[57] deja o dată în aceste zile că *Bismarck*[58], care era absolut ultramonarhist în perioada ulterioară a vieții sale – el a fost în tinerețe un republican absolut timid, mascat, după cum spune el însuși, dar a devenit apoi un monarhist rigid –, Bismarck, așadar, a spus același lucru ca *Robespierre*.[59] Poți spune, într-adevăr, tot ce vrei. Dar e vorba de partid, de ceea ce iese la iveală când interiorul partidelor, am putea spune, își scoate masca.

Vedeți dvs., timp de mai mulți ani am fost profesor, la Universitatea populară din Berlin, care era o instituție social-democrată.[60] Am fost întotdeauna fericit să rostesc adevărul pretutindeni unde oamenii voiau să-l asculte. N-am văzut niciodată vreun obstacol în a spune adevărul într-un loc sau altul, chiar dacă asociațiile în cadrul cărora acționam aveau o coloratură sau alta, prin programele lor sau prin opiniile lor politice. Am predat la cursul meu o concepție absolut antroposofică, atât în domeniul științelor, cât și în domeniul istoriei, chiar printre acei oameni care, prin

orientarea partidului lor, erau niște materialiști înguști; chiar atunci când îi învățam pe acești oameni cum să vorbească în public, am putut să pun în valoare ceea ce constituia convingerea mea. Iar Universitatea populară creștea tot mai mult. Și iată că șefii de partid social-democrați au aflat și a fost suficient ca trei sau patru persoane să fie prezente la o întrunire decisivă la care asistau, de asemenea, toți elevii mei, ei, care doreau în mod unanim ca eu să-mi țin în continuare cursurile; dar existau câțiva șefi de partid energici care au declarat: nu putem permite un asemenea învățământ, care subminează esența însăși a partidului social-democrat. Am răspuns: da, dar partidul social-democrat vrea, totuși, să lucreze pentru viitor și omenirea merge, fără îndoială, spre libertate, și dacă vrem să avem o școală a viitorului, trebuie, totuși, să ne situăm pe terenul unei școli libere. Atunci, unul dintre acești oameni de partid de o culoare trainică s-a ridicat și a spus: libertate în învățământ, noi nu cunoaștem așa ceva, noi cunoaștem doar o constrângere rezonabilă. – Și de aici a decurs apoi ceea ce a condus la imposibilitatea de a continua aceste cursuri.

E convingerea mea, poate părea absolut stupid și orgolios, dar aceasta este convingerea mea – deoarece eu am predat aceste cursuri și clasele au crescut neîncetat an de an, la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX –, e convingerea mea fermă: dacă această mișcare s-ar fi putut continua, situația din Europa Centrală ar fi fost cu totul alta între 1910 și 1920. Așa cum am spus adineaori, acest lucru poate părea stupid, dar aș vrea, totuși, să-l exprim.

Așadar, nu am o părere prea bună în legătură cu ceea ce ar putea să se realizeze prin intermediul acestor partide. Din partea unui partid socialist, oricare ar fi acela, vă puteți aștepta cel mai puțin să vă ofere posibilitatea de a întemeia ceva care să se apropie de un învățământ liber. Partidele socialiste tind în modul cel mai incredibil tocmai spre distrugerea oricărei libertăți școlare. Cât despre partidele creștine, ele sunt constrânse față de Statul actual să pretindă școli libere. Dar în momentul în care ar fi la putere, și-ar rezerva această libertate doar pentru ele. Astfel încât situația vieții publice este de-așa natură, încât trebuie neapărat să recunoaștem: noi nu vom avansa dacă nu creăm mai întâi o bază prin tripartiția organismului social, prin care nu avem, de altfel, elementul social decât în partea mediană, în domeniul dreptului. Și atunci, posibilitatea unui învățământ liber apare, practic, de la sine. Dar pe calea alegerilor nu se va ajunge la așa ceva.

Z. întreabă în ce măsură, dacă generația actuală ar fi educată conform principiilor unei cunoașteri antroposofice, acest lucru ar fi suficient pentru înlăturarea forțelor de declin și decadență sau dacă, presupunând că această generație ar fi educată, în mare, după principiile cunoașterii antroposofice, n-ar fi necesar, pe lângă aceasta, să încercăm să-i trimitem pe tineri în lume cu intenția conștientă de a transforma ordinea socială actuală și de a modela un nou organism social?

Rudolf Steiner: Oamenii nu văd deloc în întreaga lor amploare faptele pe care se întemeiază ceea ce am încercat să expun în cartea mea *"Punctele nodale ale problemei sociale"*[9] în legătură cu tripartiția organismului social; motivele care au condus la scrierea acestei cărți sunt vechi de câteva decenii... Omenirea a ajuns astăzi într-un punct al evoluției sale în care, dacă ar veni cineva să-i propună ideile cele mai juste cu privire la viața socială, cu privire la concepțiile sociale – acel om n-ar mai găsi posibilitatea de a transpune în realitate nici măcar o idee justă, prin vreunul din mijloacele care există astăzi pentru a se realiza niște idei. Trebuie întotdeauna să situăm mai întâi ființele umane în niște condiții care să permită în mod real transpunerea ideilor, a concepțiilor, în activitatea socială.

De aceea, eu nu cred că trebuie să întrebăm dacă, în cazul în care o generație ar fi educată în sensul indicat, ar apărea condițiile sociale corespunzătoare, sau dacă ar fi necesară o schimbare de ordin social într-o direcție sau alta, ci aș zice că situația este următoarea: trebuie să ne fie limpede faptul că lucrul cel mai bun pe care l-am putea obține ar fi obținut doar dacă am face să progreseze în sensul unei educații universal umane cât mai mulți membri ai unei generații. Atunci, a doua întrebarea referitoare la aspectul practic ar cădea de la sine. Căci tocmai acești oameni educați în acest fel ar fi cei ce ar concepe ideile de transformare care ar trebui să fie gândite. Și pentru că vor fi ajuns într-o altă situație umană decât aceea care este posibilă astăzi, ei vor dispune de alte condiții de realizare a concepției lor.

Așadar, eu cred că, dacă vrem să fim oameni ai practicii, ceea ce contează cu adevărat este să gândim, într-adevăr, în mod practic și nu în mod teoretic. Și a gândi în mod practic înseamnă a face ceea ce e posibil, nu a realiza un ideal, ci a face ceea ce e posibil. Lucrul de la care putem aștepta cel mai mult este acela de a educa pe baza unei cunoașteri a ființei umane cât mai mulți membri ai unei generații și de a avea încredere că

aceste ființe umane educate în modul cel mai just posibil vor institui și o ordine socială așa cum ar fi de dorit.

La a doua întrebare nu putem răspunde, din punct de vedere practic, nu teoretic, decât cu ființele umane pe care le formăm. Aceasta este opinia mea.

Aș putea răspunde acum la o întrebare care a fost pusă în scris:

Întrebare: Care este cea mai bună cale de a integra ceea ce am auzit aici învățământului destinat unor copii atinși de o gravă debilitate?

Rudolf Steiner: Aș vrea să pornesc de la un exemplu practic. La vârsta de douăzeci și trei sau douăzeci și patru de ani, am fost eu însumi angajat ca preceptor la o familie care avea patru băieți.[61] Trei băieți erau relativ ușor de educat, al patrulea era la vârsta de 11 ani în situația următoare: începând de la 7 ani, el ar fi trebuit să urmeze un învățământ primar, chiar dacă sub formă de învățământ particular. Dar în Austria – întâmplarea se petrecea în Austria – fiecare putea să predea în mod liber, pentru că nu se cerea nimic altceva decât ca învățătura, indiferent pe ce cale ar fi fost ea realizată, să fie atestată prin faptul că la sfârșitul anului copiii trebuiau să se prezinte la un examen. Ei își puteau da examenele indiferent în ce școală, la sfârșitul anului, puteau fi instruiți de îngeri sau diavoli, puțin conta, numai să poată reuși la examenele respective.

Dar exista atunci printre acești patru copii un băiat care frecventase școala primară timp de patru sau cinci ani. Mi-a fost arătat – copilul avea atunci 11 ani – ultimul său caiet de desen – pe care îl adusese de la examen. La celelalte materii, ori nu deschisese gura, ori dăduse niște răspunsuri lipsite de sens și nu scrisese nimic pe hârtie. Dar el a adus de la examen măcar caietul de desen – era singurul document – și acesta consta în faptul că pe prima pagină exista o gaură mare. Într-adevăr, el nu făcuse nimic altceva decât că desenase ceva, apoi șterse cu guma, așa de tare, încât nu mai exista acolo decât o gaură mare. Acesta era, într-adevăr, rezultatul de la examen. De altfel, se întâmpla ca timp de câteva săptămâni să nu-l poți face să schimbe nici măcar un singur cuvânt cu cineva. El își făcuse, de asemenea, de la o vreme, obiceiul de a nu voi să mănânce la masă, ci mergea la bucătărie unde erau duse resturile, așadar, nu hrană normală, ci resturi.

Vă descriu aceste simptome ca să vedeți că era vorba de un copil care făcea parte din categoria celor pe care-i putem numi, cu siguranță, "copii atinși de o gravă debilitate".

Mi s-a spus atunci: cu acest copil nu poți face, bineînțeles, nimic, căci deja a fost încercat tot posibilul; chiar medicul familiei, care era, de altfel, cel mai bun medic din oraș, un om cu adevărat foarte bine văzut, abandonase orice speranță în privința lui și familia era foarte nenorocită. Nu mai știau ce să-i facă.

Am cerut atunci să-l lase pe copil în grija mea, exact ca pe ceilalți, dar să mi se acorde puterea absolută de a proceda cu el, timp de trei ani, așa cum voi considera de cuviință. N-am putut obține acordul în acest sens decât din partea mamei. Mamele scot uneori la suprafață, din adâncuri inconștiente, un sentiment just față de asemenea lucruri. Mi-a fost încredințat băiatul. Am organizat instruirea bazându-mă în primul rând pe principiul ca ceea ce este desemnat sub numele de debilitate să fie tratat în întregime pornind de la corporalitate, așadar, de la ideea că ceea ce era necesar acestui copil să fie făcut pe baza aceloraşi puncte de vedere pe care le-am expus cu privire la copiii sănătoși. E vorba numai să-ți poți cuceri posibilitatea de a vedea până în intimitatea unei ființe umane. Copilul era hidrocefal într-un mod pronunțat. Așadar, era foarte greu să-l tratezi. Dar era esențial să fac să triumfe acest principiu: educația trebuie să vindece, ea trebuie situată pe o bază medicală.

Și după doi ani și jumătate am reușit să-l aduc pe copil până la nivelul de la care el putea să-și înceapă studiile la liceu, căci ajunsesem la o educație cu adevărat economică. Am redus uneori pentru acest băiat ansamblul materiilor școlare la o jumătate de oră, dar, trebuie s-o spun, eu am fost nevoit uneori, pentru a-i preda în această jumătate de oră ceea ce era necesar, să mă pregătesc timp de patru ore pentru o asemenea jumătate de oră, pentru a da întregului o formă economică, astfel încât el să nu obosească deloc. În toate privințele, eu am făcut ceea ce am considerat just. Mi-am rezervat acest drept, eu am introdus, așadar, predarea muzicii, atâta cât consideram necesar, adică, în fiecare săptămână câte puțin mai mult, aș zice, și am continuat în acest fel, pe măsură ce constituția fizică se transforma, încetul cu încetul. N-am admis, de altfel, nici o obiecție. Restul familiei, în afară de mamă, găsea motiv de critică văzându-l pe copil pălind adesea. Am spus atunci: el mi-a fost încredințat mie, și eu

am dreptul să-l fac să pălească, să pălească în mod serios, el își va recăpăta culoarea când va fi sosit timpul.

Era vorba, așadar, de a-l educa pe acest copil cu o înțelegere justă a dezvoltării sale fizice și de a avea în vedere, în acest sens, toate măsurile cu privire la sufletul și spiritul său.

Amănuntul iese la iveală într-un mod absolut individual pentru fiecare copil. Trebuie să cunoști ființa umană cu precizie. De aceea, eu spun că totul depinde de o adevărată cunoaștere a ființei umane. Și dacă trebuia să răspund la întrebarea: Ce vârstă are, în realitate, acest băiat? Cum trebuie să-l tratez? – eu trebuia să spun că acest băiat era în realitate – când l-am luat în primire – un copil de doi ani și jumătate și că el trebuia să fie tratat ca atare, deși, după toate aparențele, adică după registrul de stare civilă, el avea 11 ani încheiați, trebuia să fie tratat în funcție de ceea ce era el în realitate. Printr-un învățământ economic, în ceea ce privește forțele sale sufletești, care se întemeia la început în întregime pe principiul imitației, astfel încât la început totul se baza sistematic pe imitație și apoi s-a trecut la ceea ce am numit astăzi elementul plastic – dar ținând seama întotdeauna de tot ceea ce era în legătură cu sănătatea –, el a putut progresa în doi ani și jumătate în asemenea măsură, încât și-a putut începe studiile liceale. Am continuat să-l ajut, chiar și în timp ce urma cursurile la liceu. Dar pe urmă el n-a mai avut nevoie de ajutorul meu, a putut să urmeze ultimele două clase în mod autonom, și a devenit apoi medic, a profesat multă vreme medicina și, la vârsta de patruzeci de ani, a murit în Polonia, în timpul primului război mondial, în urma unei infecții contractate pe front.

Acesta este un caz – și aș putea să menționez și altele – care arată în mod clar ce important este, tocmai când e vorba de copii debili, să lucrăm în sensul principiului pe care l-am scos în evidență de nenumărate ori pentru copiii sănătoși. La Școala Waldorf, noi avem câțiva copii atinși de o ușoară debilitate și unii, cum au fost numiți aici, atinși de o gravă debilitate. Copii atinși de o gravă debilitate îi deranjează, desigur, pe ceilalți copii din clasă. De aceea, noi am deschis o clasă specială pentru copiii debili, sub conducerea *Dr. Schubert*[62], în care au fost adunați copiii debili din toate clasele. Dar întotdeauna când e vorba ca un copil să fie desemnat pentru clasa copiilor debili, eu am de luptat, aș zice, cu dascălul clasei respective. Nici un dascăl nu vrea, în realitate, să lase de bună voie să-i plece un copil și fiecare luptă să-l păstreze pe acest copil; el se

străduieşte ca, în cele din urmă, să-l păstreze pe acest copil împreună cu ceilalţi, şi adesea reuşeşte. Căci, datorită faptului că învăţământul este foarte individualizat, poţi duce împreună cu ceilalţi chiar şi copii ca aceştia, deşi clasele noastre sunt destul de numeroase. Aşadar, în clasa noastră pentru copiii debili se află nişte copii atinşi cu adevărat de o gravă debilitate. Dar e necesar ca ei să fie educaţi într-un mod absolut individual. Dr. Schubert îl tratează pe fiecare copil în funcţie de cerinţele proprii şi, înainte de toate, pentru asemenea copii nu trebuie să ne propunem nişte obiective de învăţământ, ci în ceea ce facem trebuie să ne lăsăm conduşi întru totul de conformaţia copilului şi, în anumite condiţii, noi facem cu el absolut altceva decât se face de obicei la şcoală. E vorba de a găsi cu adevărat ceea ce eu aş numi ajutorul care să corespundă fiecărui copil în parte.

Există, de exemplu, copii foarte debili şi dacă ne cucerim, încetul cu încetul, o privire pentru aceste lucruri, descoperim că facultatea lor de reprezentare lucrează, pur şi simplu, atât de lent, încât ei îşi pierd reprezentările. Ei îşi pierd reprezentările, nu mai ajung să-şi reprezintă lucrurile. Acesta e doar un caz. Obţinem deja progrese cu aceşti copii, cu o anumită categorie a acestor copii, punându-i să facă ceva care nu se face deloc la şcoală, îi punem, de exemplu, să facă doar aşa ceva: îi spunem copilului, numai să înţeleagă cuvintele – avem unii copii care nici măcar nu înţeleg cuvintele, atunci trebuie să acţionăm altfel –, îi spunem copilului: apucă-ţi repede lobul urechii stângi între degetul mare şi arătătorul mâinii drepte! apucă-ţi repede antebraţul drept cu mâna stângă!" – Procedând în aşa fel încât ei să se orienteze cu privire la însăşi fiinţa lor şi apoi să se orienteze în lumea exterioară, noi îi facem pe aceşti copii să progreseze mult dacă îi punem să recunoască rapid: ce este asta? (o ureche desenată). Nu e uşor să ajungi să-l faci pe copil să spună: o ureche. Totul e să-l facem pe copil să recunoască obiectul etc. Aşadar, totul depinde de diverse lucruri pe care trebuie să le inventăm şi prin care mai întâi îl trezim pe copil. În cazul multor copii, important e să-i trezeşti, să-i faci să devină activi, desigur, nu dacă e vorba de copii turbulenţi, cu ei trebuie să folosim alte mijloace. Aceasta este direcţia. Problema e să-i tratăm pe copii în mod individual şi acest mod de a-i trata trebuie să se bazeze pe o adevărată cunoaştere a fiinţei umane.

EXTRASE DIN DISCUȚIILE DIN 5 IANUARIE 1922, SEARA

Rudolf Steiner: Mi-au fost înmânate mai multe întrebări şi voi încerca să răspund la ele, mai mult sau mai puțin bine, având în vedere timpul pe care-l avem la dispoziție.

Lectura primei întrebări

E vorba aici de faptul că răspunsul la întrebarea despre raportul dintre nervii senzitivi şi nervii motori este, înainte de toate, o chestiune de interpretare şi că, la drept vorbind, atâta timp cât ne situăm pe punctul de vedere al observației pur fizice, nu vom putea ajunge deloc la altceva decât la răspunsul obişnuit. Acest răspuns obişnuit este că – dacă reprezint lucrul în mod schematic – avem de-a face – să luăm în considerare un cordon nervos simplu –, avem de-a face cu organul central. Cu alte cuvinte, senzația va fi transmisă de la periferie la organul central şi, la rândul ei, incitația motrice va fi transmisă de la organul central la organul respectiv.

E perfect posibil – atâta timp cât rămânem la faptele pur materiale – să ne mulțumim cu această explicație. Şi nici nu cred că putem admite o altă interpretare, dacă nu vrem să trecem la ceea ce ne apare din punct de vedere suprasensibil, adică printr-o observare adevărată. Am spus în aceste zile, când am tratat această problemă: din punct de vedere anatomic şi fiziologic, deosebirea dintre aşa-numiții nervi senzitivi şi cei motori nu este mare. N-am spus că nu există nici o deosebire: am spus doar că deosebirea nu e mare, nu e considerabilă. Deosebirea anatomică există, chiar dacă ținem seama de interpretarea avansată aici. Această interpretare este următoarea: noi avem de-a face cu *un singur* fel de nervi; aşa-numiții nervi senzitivi şi aşa-numiții nervi motori sunt *un singur* şi acelaşi fel de nervi. Puțin contează că-i numim nervi senzitivi sau nervi motori. Acest lucru nu are nici o importanță, pentru simplul motiv că fenomenele sufleteşti ale căror in-

strumente sunt aceşti nervi, ca să spunem aşa – nişte instrumente fizice –, nu sunt strict delimitate. În cazul unui proces de gândire, avem de-a face întotdeauna şi cu un proces de voinţă care se amestecă în acest proces de gândire, şi – chiar dacă e vorba aici de un fenomen care se desfăşoară, în cea mai mare măsură, în inconştient – atunci când ne aflăm în prezenţa unui proces de voinţă, avem întotdeauna de-a face cu pătrunderea acestui impuls de voinţă cu gândire sau cu ceea ce rămâne din senzaţie.

Dar acest impuls de voinţă – nu contează dacă e vorba de un impuls de voinţă nemijlocit sau de unul care are drept bază un gând – acest impuls de voinţă, în omul activ, porneşte întotdeauna de la elementele superioare ale entităţii umane, de la acţiunea conjugată a eului şi a corpului astral. Dacă urmărim acum acest impuls de voinţă şi întreaga lui activitate în entitatea umană, nu găsim deloc, pentru acest impuls de voinţă, nervii; impulsul de voinţă ca atare intervine în mod direct în metabolismul omului, în toate procesele acestui metabolism. Deosebirea dintre explicaţia care trebuie să fie dată aici, sprijinindu-ne pe cercetarea antroposofică, şi ceea ce este recunoscut de obicei este faptul că cercetarea oficială spune că impulsul de voinţă începe prin a fi vehiculat de nerv şi că doar pe urmă este transmis organelor respective, care execută atunci mişcările.

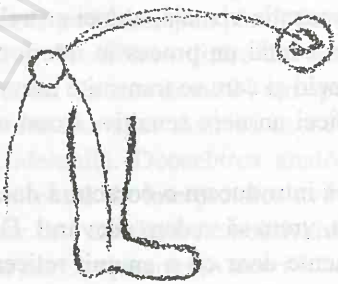
În realitate, nu este aşa; aici avem de-a face cu o acţiune directă a impulsului de voinţă al sufletului asupra proceselor metabolice ale organismului. Acum, dacă avem de-a face cu o senzaţie, aşadar, cu o manifestare senzorială, să presupunem, de exemplu – aici, ar trebui, desigur, să desenăm o schemă a procesului –, să presupunem, aşadar, că avem de-a face cu o senzaţie vizuală, atunci ar trebui – dacă privim bine lucrurile – să avem mai întâi un proces în interiorul ochiului, un proces care se desfăşoară în ochi şi care se transmite nervului optic, aşadar, unui nerv considerat de obicei un nerv senzitiv. Acest nerv optic este vehiculul fizic al văzului.

Aici deja trebuie să introducem o corectură dacă, faţă de ceea ce este admis în mod obişnuit, vrem să vedem adevărul. De aceea am vorbit adineaori despre instrumente doar cu o anumit reticenţă. La drept vorbind, pentru organele şi sistemele care există în om pe plan fizic, expresia "instrument" nu este cu totul just; iată ce trebuie să menţionăm: presupuneţi că am avea aici un drum desfundat (schiţă la tablă); pe acest drum desfundat merge o trăsură; această trăsură lasă nişte urme, nişte amprente

pe sol. Văzând aceste urme, eu pot spune exact pe unde a mers trăsura. Presupuneți acum că ar veni cineva și ar vrea să explice aceste urme imprimate în sol, spunând: "Eu zic, explicația mea este că aici pământul dezvoltă tot soiul de forțe; ele își lasă amprentele pe sol." Ar fi o absolută iluzie, căci aici nu e vorba de ce face pământul, ci de ce i se întâmplă pământului; trăsura trece peste el, și ceea ce lasă aceste urme e ceva care n-are nimic de-a face cu pământul.

Tot așa stau lucrurile, de exemplu, cu sistemul nervos central al omului. Au loc niște procese sufletesc-spirituale – trăsura. Urmele, sunt ceea ce rămâne. Noi trebuie să găsim urmele. Dar tot ceea ce este perceput în creier și poate fi observat prin studiul anatomic, prin studiul fiziologic, n-are nici o legătură cu creierul: toate acestea sunt modelate de către suflet și spirit. Așadar, nu e de mirare că găsim în creier ceea ce se petrece în suflet și spirit; dar acestea n-au nimic de-a face cu creierul. Nu trebuie să spunem că avem de-a face cu niște instrumente; trebuie să concepem întregul proces ca atunci când eu merg: mersul meu nu are, la urma urmei, nimic de-a face cu solul, acesta nu este instrumentul meu. Dar dacă el n-ar exista, eu n-aș putea merge. Gândirea, conținutul sufletesc, nu au nimic de-a face cu creierul; dar creierul este solul datorită căruia acest conținut sufletesc este reținut. Și astfel, datorită acestui fapt, că este reținut, el ajunge la conștiență.

Așadar, există aici cu totul altceva decât ne reprezentăm de obicei. Pentru tot ceea ce este de natură senzorială, pentru tot ceea ce este senzație, trebuie să existe astfel un obstacol, o rezistență.



Dar, la fel cum aici, în ochi, de exemplu, are loc un proces care poate fi perceput cu ajutorul nervului așa-numit senzitiv (vezi schița), în impul-

surile de voință, să spunem, de exemplu, în picior, are loc un proces, iar acest proces este perceput cu ajutorul nervului. Așa-numiții nervi senzitivi sunt, așadar, niște organe de percepție care merg spre exterior până la organele de simț.

Așa-numiții nervi motori sunt niște nervi care merg spre interior, pentru a percepe ce face aici voința, pentru ca să existe o conștiență în legătură cu ceea ce realizează aici voința în mod nemijlocit, prin procesul metabolic. Senzație spre exterior și senzație spre interior, iată singurul lucru cu care avem de-a face. Așadar, dacă e vorba de așa-numitul nerv motor, aici e vorba de un nerv de aceeași natură cu nervul senzitiv; numai că unul există pentru a face un proces de gândire din procesul care se desfășoară în organul de simț, iar celălalt există pentru a face un proces de gândire din procesul care se desfășoară în interiorul ființei mele, al ființei mele fizice.

Trebuie să spunem că atunci când se fac faimoasele experiențe efectuate de obicei – secționări de nervi sau interpretări ale tabesului, ale tabesului măduvei spinării –, dacă aceste experiențe sunt făcute cu o reală seriozitate, în loc să se pornească de la prejudecățile pe care le are de obicei fiziologia materialistă, atunci aceste tulburări ale tabesului se explică foarte bine prin această interpretare.[63] Presupuneți că am fi în prezența unui tabes. E vorba de faptul că nervul – pentru moment, îl voi numi nerv senzitiv –, care ar putea face să fie percepută mișcarea executată, nu e utilizabil, căci esențialul în cazul proceselor conștiente e tocmai faptul că, pentru a fi executate, ele trebuie să fie neapărat percepute. Imaginați-vă că am avea aici o bucată de cretă. Eu vreau să fac ceva cu această bucată de cretă. Nu pot face nimic cu ea dacă nu încep prin a o percepe. Trebuie neapărat s-o percep, într-un fel sau altul. La fel, în cazul tabesului: pentru ca să putem apuca ceva, trebuie să existe mai întâi nervul intermediar; și dacă el este lezat, nu mai există mediere și nimic nu mai poate fi apucat. Iată de ce atunci omul își pierde posibilitatea de a-l folosi, tot așa cum, în viața fizică, eu n-aș putea folosi creta dacă ea s-ar afla undeva, dacă în cameră ar fi întuneric și eu n-aș putea-o găsi. Tabesul se bazează, pur și simplu, pe faptul că eu nu pot găsi organele adecvate cu ajutorul nervilor senzitivi care merg la ele.

Această explicație este încă vagă și aproximativă, dar o putem face să fie și mai precisă. Secționarea nervilor este atunci, în toate cazurile particulare, o dovadă absolută în favoarea acestei interpretări, dacă o sesizăm

aşa cum trebuie. Dacă vă ofer această interpretare, e pentru că ea se bazează pe cercetarea antroposofică, aşadar, pe viziunea directă a ceea ce se petrece. Nu e vorba niciodată de altceva decât de a putea oferi drept dovezi ceea ce se petrece în mod exterior; dar ceea ce am putea afirma este că, de exemplu, un aşa-numit nerv motor poate fi lezat sau secţionat, într-un anumit loc; dacă îl legăm apoi de un nerv senzitiv şi îl lăsăm să se vindece, el va funcţiona din nou ca mai înainte. Putem, aşadar, să legăm, pur şi simplu, extremităţile corespunzătoare de la un aşa-numit nerv senzitiv şi de la un aşa-numit nerv motor şi să le vindecăm, şi atunci se desfăşoară un proces unic. Dacă nervii ar fi radical diferiţi, nu s-ar întâmpla aşa ceva.

Dar acum mai poate să apară şi un alt caz, iată care. Să luăm cazul cel mai simplu (schiţă la tablă): un aşa-numit nerv senzitiv care merge spre măduva spinării, un aşa-numit nerv motor care porneşte de la măduva spinării, aşadar, tot un nerv senzitiv, e vorba aici de o linie unică. Şi, când avem de-a face cu o mişcare pur reflexă, se desfăşoară un proces unic. Reprezentaţi-vă, aşadar, un fenomen reflex foarte simplu; o muscă mi se aşează pe pleoapă. Printr-o mişcare reflexă, eu alung musca. Ansamblul procesului este un singur tot. Ceea ce există aici (vezi schiţa) nu e decât o întrerupere. Aşadar, dacă învârt aici comutatorul, avem de-a face cu o aducţie, apoi cu o derivaţie. Procesul este unic, numai că este întrerupt aici (schiţa), exact la fel cum se întâmplă când am un curent electric şi când îl întrerup aici: atunci sare scânteia. Dacă e vorba de un curent unic, am aici un fir şi nu văd scânteia; dacă întrerup firul, am aici scânteia, aici avem o întrerupere a liniei unice. Aceste linii unice există aici în creier. Ele asigură transmisia: exact la fel ca atunci când am un curent electric într-un fir şi eu întrerup firul – sare scânteia, eu văd scânteia –, tot aşa aici am o întrerupere a curentului nervos (schiţă). Atunci sare, întrucâtva, fluidul nervos, dacă îmi pot permite această expresie grosieră. Dar acest lucru face ca sufletul să poată trăi în mod conştient ansamblul procesului. Dacă fluidul nervos unic nu ar fi întrerupt, el s-ar mulţumi să traverseze omul, şi sufletul nu l-ar putea simţi. Iată, pentru moment, ceea ce pot spune despre acest lucru.

În această problemă, nu există teorii diferite în funcţie de ţări; ceea ce se spune despre aceste lucruri se spune absolut pretutindeni şi, atunci

când vorbesc despre ele şi mi se cere apoi să spun de unde se pot procura nişte cunoştinţe exterioare în acest sens, eu pot face referire întotdeauna la fiziologia lui *Huxley*.[64]

Nu voi mai adăuga decât un lucru: aceasta e o chestiune foarte subtilă, şi interpretările care i se dau sunt absolut seducătoare. Pentru această interpretare, se secţionează aşa-numitele părţi senzitive ale nervilor, apoi părţile motrice ale nervului, şi atunci, din ceea ce se vede, se constată că lipseşte tocmai ceea ce este interpretat drept senzaţie sau drept motricitate, drept mişcare. Dar dacă se ia în considerare tot ceea ce am spus eu aici şi, mai ales, dacă nu se uită comutatorul de aici, aşadar, dacă lucrurile sunt puse în legătură cu această explicaţie, atunci vor fi înţelese, de asemenea, toate experienţele de nevrotomie.

Întrebare: Cum poate educatorul să răspundă cel mai bine activităţii unor copii de cinci ani şi jumătate până la şapte ani, când ei cer să facă ceva?

Rudolf Steiner: La copiii care au aproximativ această vârstă, există ceea ce am încercat să indic în aceste conferinţe. Sentimentul autorităţii pare întrucâtva a fi prezent, dar, în esenţă, ceea ce predomină, în fond, este încă nostalgia imitaţiei. Aşadar, trebuie să organizăm în funcţie de aceasta ceea ce vom face cu aceşti copii. E foarte bine să folosim, tocmai cu aceşti copii, cărţile cu imagini mobile despre care am vorbit. Acestea le stimulează foarte mult imaginaţia care se trezeşte.

Dacă ei cer să facă ceva, atunci eu aş încerca – în curând, imediat ce vom avea ocazia, vom întemeia noi înşine o grădiniţă de copii la Stuttgart şi vom încerca să experimentăm acest lucru –, dacă aceşti copii vor să li se dea ceva de făcut, atunci vom încerca să pictăm, să modelăm lucrurile cele mai simple, să facem în aşa fel încât să realizăm ceva în faţa lor, iar ei să privească. Nu-i aşa, atunci când e vorba de nişte copii care au depăşit vârsta schimbării dentiţiei, nu le mai arătăm cum să facă; încercăm, fără să mai executăm acest lucru în faţa lor, să-i facem să-şi realizeze propria lucrare. Numai atunci când vrem să scoatem scrisul din desen sau din pictură trebuie, de asemenea, să facem apel, bineînţeles, la imitaţie. Dar, în esenţă, la grădiniţa de copii, pentru nişte copii de cinci ani şi jumătate până la şapte ani, ar trebui să încercăm să facem în faţa lor aceste

lucruri pe care le vor face apoi şi ei, la rândul lor; astfel, putem asigura trecerea de la principiul imitaţiei la principiul autorităţii.

Firește, acest lucru poate fi făcut în diverse feluri. Îl putem face dându-le copiilor posibilitatea de a lucra ceva, chiar dacă nu vom fi prezenţi. Vreau să spun că ne putem imagina, de exemplu, următoarele: începem să facem cu copiii ceva pe care, să spunem, ei vor trebui să-l modeleze sau numai să-l deseneze după noi; trebuie apoi, desigur, să găsim că acest lucru seamănă, şi îi vom explica apoi copilului, într-un fel sau altul: acest lucru nu va fi perfect decât atunci când vei fi făcut, să spunem, cinci sau zece lucruri de acest fel, care, la rândul lor, vor forma un tot. Atunci copilul trebuie să imite acest model. Astfel, putem combina principiul imitaţiei cu principiul autorităţii, şi trebuie să procedăm în acest fel. Iată nişte lucruri pe care va fi pasionant să le experimentăm în practică, în ziua când vom avea grădiniţa de copii a Şcolii Waldorf. Dar, cu siguranţă, va fi bine dacă veţi face dvs. înşivă nişte experienţe de acest fel. Bineînţeles, dacă aş continua cu aceste indicaţii, am ajunge prea departe.

Întrebare: Acest curs va fi publicat în engleză?

Rudolf Steiner: Acest gen de lucruri este, întotdeauna, bineînţeles, o chestiune de timp; eu, personal, aş dori ca textul acestui Curs să fie stabilit cât mai curând posibil după stenogramele noastre şi, imediat după aceea, vom putea avea grijă, de asemenea, ca el să poată fi publicat în engleză.

Întrebare: Copiii trebuie să cânte la un instrument, şi la care?

Rudolf Steiner: La Şcoala Waldorf, eu sunt absolut de principiul că, în funcţie de posibilităţile tehnice, copiii să nu aibă doar cursuri, la început, prin care să înveţe, de exemplu, să asculte muzică, ci – cel puţin copiii cu înclinaţii în acest domeniu – să înveţe cu adevărat să cânte la un instrument. N-ar trebui să punem în primul rând întrebarea: "La ce instrument?"; dacă e cu adevărat bun, profesorul de muzică va descoperi, la un copil sau altul, nişte înzestrări specifice care, atunci când copiii vin la şcoală, se manifestă deja pentru un instrument sau altul. E absolut adevărat că ar trebui să încercăm să individualizăm acest învăţământ. Bineîn-

țeles, toate acestea, chiar și la Școala Waldorf, se află la început; dar am ajuns, totuși, să organizăm astfel cu copiii noștri niște mici orchestre și cvartete absolut acceptabile.

Întrebare: Credeți că, dacă am compune după descoperirile modale grecești realizate de d-ra Schlesinger și am face să fie acordate pentru ele niște instrumente, cum ar fi pianul, acest lucru ar fi un real progres pentru viitorul muzicii? E bine să ne obișnuim cu aceste moduri?

Rudolf Steiner: Aș dori să răspund la aceasta că, la drept vorbind, neavând încotro, având în vedere diferitele ipoteze, trebuie să fiu de părere că muzica va face niște progrese atunci când va juca un rol din ce în ce mai important ceea ce aș numi melodia intensivă.[65] Această melodie intensivă constă în faptul că, în sunetul perceput astăzi drept sunet unic, oamenii se vor obișnui să perceapă ca un fel de melodie. Ne vom obișnui, așadar, cu o mai mare complexitate a sunetului, a acestui sunet unic. Vom ajunge la aceasta; iar când vom ajunge la aceasta, ca urmare, se va ajunge, într-un anumit sens, la o modificare a gamei noastre, pentru simplul motiv că intervalele vor fi umplute într-un fel diferențiat, într-un fel mai bogat și mai variat decât s-a admis până în prezent. Ele vor fi umplute într-un mod mai concret. Și tocmai pe acest drum, cred, vor fi regăsite unele elemente a ceea ce aș numi muzica originară și din care eu trebuie să recunosc, efectiv, în descoperirile modale ale *d-rei Schlesinger*[66], ceva foarte important. Cred, de fapt, că se deschide aici o cale pentru îmbogățirea simțirii muzicale și pentru a se ajunge la anumite lucruri care vor birui, pur și simplu, în gamele mai mult sau mai puțin, aș zice, fortuite pe care le avem, ceea ce s-a infiltrat în acest fel în muzică. Cred, așadar, că dacă această descoperire particulară va fi continuată și dacă ne vom obișnui în simțirea muzicală cu aceste moduri, acest lucru va putea avea anumite perspective de viitor.

Întrebare: Vom putea face euritmie cu niște copii malformați? Sau poate euritmie curativă, ținând seama de fiecare copil în parte?

Rudolf Steiner: Fără îndoială. În euritmie, singura problemă este aceea de a găsi modul de a o folosi. La început, e suficient să privim for□□mele euritmice generale și să ne întrebăm dacă un copil malformat poate face aceste forme în mod direct, în ciuda genului parti-

cular al malformației sale, sau dacă, poate, ar trebui să le modificăm. Putem face acest lucru, în orice caz. E vorba, așadar – și va fi de un interes deosebit pentru niște copii foarte mici sau pentru copiii mici – să aplicăm unor asemenea copii euritmia artistică obișnuită. S-ar putea chiar întâmpla să apară, datorită euritmiei ișnuite, niște procese de vindecare absolut uimitoare.

Euritmia curativă a fost, ca sistem, elaborată de mine cu ocazia ultimului curs medical prezentat aici[67], când ea a constituit obiectul unui curs special; această euritmie curativă este destinată, înainte de toate, a sluji în diverse procese de vindecare. E în destinul ei să slujească, de asemenea, în cazurile de malformații. Pentru niște malformații ușoare, vom găsi lucrurile de care avem nevoie în ceea ce a fost deja elaborat drept euritmie curativă. Pentru niște malformații mai grave, e vorba, firește, eventual, ca lucrurile să fie intensificate sau modificate, într-un fel sau altul. Numai că, dacă vrem să mergem foarte departe în aceste modificări, trebuie să fim foarte prudenți.

Ceea ce constituie euritmia artistică, formele pe care le folosim în euritmia artistică nu fac rău nimănui: ele nu pot decât să facă bine. Dacă se întâmplă ca cineva să se simtă rău din cauza lor, e exact ca în orice altă situație: și în cazul euritmiei cineva se poate surmena. Bineînțeles, așa cum te poți îmbolnăvi dacă faci prea mult alpinism, prea multă alergare sau, eventual, prea multă muncă manuală, te poți surmena și din cauza unui exces de exerciții de euritmie și, din această cauză, să ajungi la tot felul de stări de slăbiciune. Dar aceste stări nu-ți vin de la euritmie; ele pot avea tot felul de alte cauze, și ocupațiile cele mai lăudabile, se înțelege de la sine, pot duce și ele la îmbolnăviri. Astfel, așadar, atunci când e vorba de euritmia obișnuită, nu trebuie să ne gândim că ea ar putea avea, asupra cuiva, o influența nocivă. Dar când trecem la euritmia curativă, trebuie să ținem seama de ceea ce am prezentat ca un fel de regulă, în momentul când am ținut acest curs de euritmie curativă, și anume că nu trebuie să operăm cu această euritmie decât dacă întregul tratament se află sub controlul și supravegherea unui medic, adică dacă există un diagnostic precis, în așa fel încât să facem ceea ce este adecvat pe baza unui diagnostic precis.

Aici e vorba, așadar, în mod cu totul deosebit, de faptul că atunci când intensificăm și mai mult aceste lucruri care intră în considerare în cazul euritmiei curative nu trebuie să procedăm decât într-un mod medi-

co-chirurgical în sensul strict, şi numai cel care cunoaşte cu adevărat stările patologice, particularităţile patologice, poate găsi, în această privinţă, tratamentul adecvat. Şi în acest caz, aşa cum nu lăsăm pe oricine să lucreze cu otravă, nu putem lăsa pe oricine să practice euritmia curativă. Şi dacă apar nişte tulburări prin faptul că munca este dată peste cap, acest lucru nu trebuie să fie pus pe seama euritmiei curative.

Întrebare: În conferinţa de ieri s-a spus că un lucru care e just la o anumită vârstă nu mai e just dacă îl transpunem la o altă vârstă. În acest fel apare temperamentul predominant melancolic, temperamentul predominant flegmatic, cel predominant sanguinic. În primul rând: Cum apare atunci temperamentul tipic coleric? În al doilea rând: După ce putem vedea la un copil că el are această tendinţă spre melancolie sau spre un alt temperament? În al treilea rând: Putem face deja ceva înainte de schimbarea dentiţiei?

Rudolf Steiner: Temperamentul coleric apare, în esenţă, într-unul din momentele deosebite care se situează, de exemplu, în preajma vârstei de doi ani, apoi în acel moment pe care l-am indicat între nouă şi zece ani; există şi mai târziu alte asemenea momente, dar primele două intră în principal în discuţie; aici, de fiecare dată, eul se arată deosebit de puternic. Nu-i aşa, eul nu este de-aşa natură că el nu apare decât la 21 de ani; el se eliberează la o anumită vârstă, dar el este întotdeauna prezent în om. Încă de la naştere sau din a treia săptămână de la concepţie, el este prezent. Eul poate, aşadar, să atingă o prea mare intensitate; atunci, la această vârstă, el este deosebit de puternic. Observaţi bine ce se petrece în acest moment al vieţii.

Între 9 şi 10 ani, noi avem o acţiune absolut specială a eului, în sensul că fiinţa umană învaţă să se distingă de mediul său ambiant. Acum, starea normală pretinde o stare de echilibru cu totul deosebită. Această stare de echilibru poate fi deplasată spre exterior; aceasta poate fi una din multiplele cauze ale temperamentului sanguinic. Ieri, când am discutat această problemă, am spus în mod expres că pot fi mai mulţi factori care intră aici în discuţie şi eu i-am abordat ieri tocmai pe aceia care intrau în discuţie dintr-un anumit punct de vedere.

Dar se mai poate întâmpla ca centrul de gravitaţie să fie deplasat spre interior. Acest lucru se poate întâmpla imediat ce copilul începe să vorbească sau chiar imediat ce el începe să se menţină pe verticală, să stea în picioare. În aceste momente, pretutindeni apare ocazia ca eul să fie prea

puternic. Trebuie să acordăm atenție acestui lucru și să încercăm, așadar, în acest moment al vieții, să nu facem nimic care să constituie o piedică pentru copil. Așa ceva ar fi, de exemplu, să-l forțăm pe copil prea devreme să stea singur în picioare. El trebuie să facă acest lucru doar prin imitație: în ziua când va sta în picioare, înseamnă că atunci și-a cucerit capacitatea de a imita poziția verticală a adulților.

Vom ajunge să înțelegem mai bine toate acestea dacă examinăm ce înseamnă în realitate această poziție verticală a omului. În esență – bine-înțeles, există și excepții, dar acestea pot să se explice, de asemenea, tocmai în virtutea caracterului lor de excepție –, în esență, animalul este astfel alcătuit încât la el măduva spinării este paralelă cu suprafața Pământului. Cât despre om, el este astfel alcătuit încât la el măduva spinării are ca poziție normală direcția razei Pământului. Aceasta constituie o deosebire radicală între om și animal. Și această deosebire radicală dintre om și animal este ceea ce trebuie să invocăm, atunci când purii materialiști darwiniști – eu spun nu darwiniștii, ci materialiștii darwiniști – pretind că nu există vreo deosebire radicală între scheletul omului și acela al animalului: ambele ar avea același număr de oase, ș.a.m.d. De acord! E absolut adevărat, dar scheletul animalului are coloana vertebrală orizontală, în timp ce omul o are verticală. Această poziție verticală a coloanei vertebrale exprimă un raport cu întreg Cosmosul, și acest raport înseamnă că omul este purtătorul unui eu. Când vorbim despre animal, noi vorbim doar de trei elemente: corp fizic, corp eteric sau corp al forțelor plăsmuitoare și corp astral. Un eu nu e posibil decât atunci când o ființă e organizată pe verticală.

Cândva, eu am spus acest lucru într-o conferință. Cineva a venit după aceea la mine și mi-a spus: "Dar ce se întâmplă atunci când omul doarme? Atunci, coloana sa vertebrală se află la orizontală!"

Nu poți sesiza deloc asemenea lucruri în acest fel. Noi nu spunem, firește, că omul are o coloană vertebrală construită pentru poziția verticală pentru că această coloană e verticală când el se află în picioare, ci noi trebuie să observăm întreaga structură a omului, trebuie să vedem că la vârsta adultă omul își are toate proporțiile, toate relațiile reciproce dintre oase astfel organizate încât, atunci când merge, coloana vertebrală este verticală, pe când la animal ea este orizontală. E vorba, așadar, cu adevărat de faptul că această poziție verticală a coloanei vertebrale este marca esențială a faptului că omul este purtătorul unui eu.

Acum, observați un pic modul ciudat în care semnificația fiziognomică a acestei linii orizontale se exprimă la om în caracterul său. Veți vedea, dacă veți observa într-un mod cât de cât adecvat, că există persoane la care poți constata că apar în creștere niște anomalii cum ar fi, de exemplu, aceasta: persoana respectivă are tendința de a atinge în organismul său o anumită înălțime; dar un alt sistem acționează împotriva acestui lucru, și statura este îndesată, adunată în sine. E absolut posibil să întâlnim această construcție a organismului când, în virtutea anumitor antecedente, omul ar trebui să fie mai înalt, dar, din cauza unui alt sistem, el este îndesat. Acesta era întrucâtva cazul lui Fichte. Statura lui Fichte – aș mai putea menționa multe altele: Napoleon, de exemplu, dar și multe altele –, la Fichte, se vede că, printr-o anumită parte a sistemului său organic, el ar fi putut fi mai înalt decât era. Dar el a rămas îndesat. Aceasta înseamnă atunci că eul trebuie, de asemenea, să admită să se adapteze acestei forme îndesate. Iar în eu se exprimă temperamentul coleric. Temperamentul coleric poate, așadar, să aibă drept cauză o anomalie a organismului uman.

Cât despre întrebarea: "După ce putem vedea la un copil că el are această tendință spre melancolie sau spre un alt temperament?", da, cred că cel care a observat într-o largă măsură niște copii nu va avea deloc nevoie de niște semne deosebite. Acest lucru se impune foarte clar. Și dacă lași să se manifeste, câtuși de puțin, un simț natural, poți distinge, nu-i așa, foarte bine un copil coleric de un copil melancolic, la fel cum poți vedea dacă un copil stă întotdeauna retras în colțul său, posomorât, sau se dezlănțuie. La școală, putem distinge foarte bine un copil care, după ce și-a fixat atenția la tablă, se întoarce spre colegul său, observă ceva la acest coleg, apoi se uită pe fereastră. Acest lucru este tipic pentru sanguinic. Iată niște lucruri care sunt absolut la îndemâna observatorului naiv.

Când se întreabă apoi: "Putem face deja ceva înainte de schimbarea dentiției?", trebuie să răspundem: Da, pentru simplul motiv că folosim, în fond, deja mijloacele pe care le vom folosi mai târziu și care au fost descrise; numai că le dăm caracterul de imitație.

Să presupunem că avem, la această vârstă, un copil dezlănțuit: dacă încercăm poate, să-l facem să se dezlănțuie, exact în momentul când vrem s-o facem, îl vom face să se obosească din cauza agitației. Totuși, vom obține un anumit rezultat.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

Dar, în fond, la această vârstă, nu e absolut necesar, pentru că înainte de schimbarea dentiției, în majoritatea cazurilor, e bine să lăsăm să se exteriorizeze astfel de lucruri. Uneori nu e prea plăcut. Dar există în realitate ceva la care trebuie să ne gândim altfel decât o putem face de obicei, altfel decât o facem de obicei. Aș putea să vă explic acest lucru printr-o comparație, deoarece astfel e poate mai ușor de înțeles.

Vedeți dvs., există unii vindecători novici care nu au o cunoaștere aprofundată a ființei umane, dar care pot, până la un anumit punct, să discernă unele anomalii, unele fenomene patologice. Se poate întâmpla ca ei să aibă un bolnav și să vă spună: "Acesta are o anomalie în ceea ce privește ritmul cardiac. Ce-i de făcut într-un asemenea caz?" Se poate întâmpla atunci să vi se spună: "Lăsați-i boala; căci dacă îi aduceți inima la ceea ce s-ar numi o activitate normală, el n-ar putea suporta acest lucru; pentru organismul său, e necesară tocmai această anomalie." La copil, de asemenea, e necesar, foarte adesea, să știm cât timp trebuie să menținem ceva și să-i dăm frâu liber. Iată lucrul de care trebuie să ținem seamă atunci.

Întrebare: Cum să evităm, pe calea antroposofică a dezvoltării interioare, uscăciunea inimii și tulburările de memorie, atunci când depășim limitele cunoașterii?

Rudolf Steiner: Această întrebare se bazează pe faptul că, în viață, ceea ce ajunge conștiența obișnuită să facă, ceea ce există pentru conștiența obișnuită, cere iubire și memorie. În viața obișnuită, nu poți să te lipsești de această memorie. Fără izvorul amintirii pe firul căreia care putem merge înapoi, în copilărie, până la un anumit punct, n-ar exista continuitatea eului. Cunoaștem destule cazuri în care această continuitatea e distrusă, în care memoria are lacune. E o stare patologică. La fel, viața obișnuită n-ar putea să înflorească fără iubire.

Dar trebuie să spunem că, atunci când se dezvoltă o conștiență superioară, aceasta are alte conținuturi decât conștiența obișnuită. Și întrebarea pusă pare a implica faptul că, o dată trecute limitele cunoașterii obișnuite prin cunoașterea suprasensibilă, nu mai ai de-a face, dincolo de limitele cunoașterii, cu dezvoltarea iubirii și cu aceea a memoriei. E absolut just; dar trebuie să subliniem mereu că o dezvoltare interioară corectă constă în faptul că păstrăm, alături de toate celelalte însușiri, însușirile pe care le-am dezvoltat pentru conștiența obișnuită. Și dacă

studiați metoda pe care am caracterizat-o în "Cum să dobândim cunoștințe despre lumile superioare?", acolo se atrage atenția asupra faptului că atunci când ne ridicăm la conștiența superioară, aceste însușiri din viața obișnuită sunt fortificate. Așadar, acestor trăsături interioare ale conștienței obișnuite nu li se răpește nimic. Numai că la acestea se adaugă ceea ce necesită conștiența superioară. Aș dori să mă slujesc de o comparație, care nu este întru totul justă, dar care, totuși, poate clarifica puțin problema.

Nu-i așa, dacă vreau să mă deplasez pe solul obișnuit, nu trebuie să-mi pierd echilibrul mergând, trebuie că am și alte lucruri pentru a merge pe sol așa cum trebuie, pentru a nu cădea etc. Dacă acum devin dansator pe sârmă, nu pierd nimic din aceste însușiri care slujesc la mersul pe solul obișnuit. Când învăț arta de a dansa pe sârmă, sunt supus altor condiții, dar n-ar trebui să pun întrebarea: oare arta de a dansa pe sârmă mă poate împiedica să merg pe solul obișnuit? Nici cucerirea unei alte conștiențe nu vă poate împiedica să vă păstrați însușirile conștienței obișnuite – desigur, nu vreau deloc să spun prin aceasta că aș vrea să compar cucerirea conștienței superioare cu o formă spirituală a artei dansatorului pe sârmă. Dar lucrurile se prezintă în așa fel încât, atunci când ne ridicăm la o conștiență superioară, însușirile pe care ni le cucerim în conștiența obișnuită trebuie să fie păstrate în totalitate.

Acum, deoarece ora este înaintată, voi răspunde cât mai repede posibil întrebărilor puse, și apoi, având în vedere această oră înaintată, voi povesti o mică istorioară.

Întrebare: Ce să credem despre difuzarea filmului educativ în școli, și cum să explicăm partizanilor ei că latura nocivă nu poate fi compensată de latura "instructivă"?

Rudolf Steiner: Eu am încercat să pătrund misterul filmului și, într-adevăr – că vrem sau nu, aceasta este realitatea –, am fost obligat să constat că, pentru ceea ce am numit în aceste conferințe corp eteric sau corp al forțelor plăsmuitoare, în special pentru organizarea senzorială, vizionarea producțiilor cinematografice este extraordinar de nocivă. În mod efectiv, producția cinematografică face ca întreaga constituție sufletesc-spirituală să fie realmente mecanizată; ea se prezintă ca o artă exterioară de a-l face pe om să gândească într-un mod materialist. Am făcut experiența acestui fapt; mai ales în timpul războiului, când filmele făceau pro-

pagandă pentru tot soiul de lucruri, se putea vedea cu ce aviditate se aruncau oamenii asupra producțiilor cinematografice – nu încercam atât să văd filmele, cât să observ publicul, şi am putut să constat negreşit, că, pur şi simplu, filmul face parte din întregul program de materializare a omenirii, căci, într-un fel, materialismul a intrat în obişnuințele de percepție. E o temă care ar putea fi dezvoltată în mod amplu, dar, având în vedere ora înaintată, nu pot să ofer decât aceste indicații.

Întrebare: Cum să tratăm un copil care, după spusele părinților, a cântat bine pe când avea trei ani şi care la ora actuală – la şapte ani – nu mai are deloc ureche muzicală?

Rudolf Steiner: Ar trebui să începem prin a verifica dacă nu e ceva care maschează, pe moment, auzul. Dar dacă, într-adevăr, la trei ani acest copil a cântat bine, dacă e adevărat că la trei ani acest copil a cântat bine, ar trebui să fie posibil, cu un bun tratament pedagogic, să-l facem pe copil să cânte din nou, şi ar trebui să ajungem la aceasta studiind, poate, ce făcea acest copil, în perioada când cânta bine, cu ce se ocupa, ce făcea, şi punându-l din nou în acelaşi context care constituia atunci viața sa, desigur, cu anumite modificări; atunci am putea să-l apropiem pe copil de cântat. Deoarece în acea perioadă cântatul făcea parte dintr-un întreg context – poate chiar şi altceva a dispărut, pe care-l putem readuce mai uşor decât cântatul –, trebuie să încercăm, absolut metodic, să facem să reapară întreg acest context care constituia viața copilului în acea perioadă.

Întrebare: Ce gândeşte antroposofia despre metoda Montessori? Ce consecințe va avea ea în viitor?

Rudolf Steiner: Nu-mi face prea mare plăcere să răspund în legătură cu anumite curente contemporane care au întotdeauna această trăsătură că sunt urmate cu un anumit fanatism; nu o fac cu plăcere, nu pentru că nu-mi place să răspund la întrebări, ci, pur şi simplu, eu înțeleg prin aceasta că nu e una dintre simpatiile mele cele mai profunde să răspund la nişte întrebări puse astfel: "Ce crede antroposofia despre cutare sau cutare lucru?" Nu e necesar să răspund; misiunea mea se limitează la a apăra în fața lumii ceea ce poate fi cucerit pe baza cercetării

antroposofice: nu consider ca fiind misiunea mea să clarific alte lucruri din acest punct de vedere.

Aş dori numai să spun că, în mod sigur, toate aceste încercări care recurg la anumite artificii – la ceea ce nu există în viaţa umană normală: şi anume, i se aduce deja copilului foarte fraged ceva care nu face parte din ceea ce e de la sine înţeles în viaţa umană, se inventează un sistem artificial –, toate acestea n-ar trebui să existe, la drept vorbind, într-o dezvoltare sănătoasă a copilului. Astăzi, sunt inventate multe lucruri în această direcţie, şi toate aceste metode se rezumă la faptul că ele se bazează pe o cunoaştere a omului care nu este nici reală, nici aprofundată.

Desigur, putem găsi multe lucruri juste în unele dintre aceste metode. Dar e pretutindeni necesar să raportăm aceste lucruri juste la ceea ce apare unei adevărate cunoaşteri a omului.

Acum, Doamnelor şi Domnilor, în ceea ce priveşte timpul care urmează după traducere, aş fi dorit să las să se înţeleagă că nu vreau să comit impolitețea de a spune că acest curs trebuie, totuşi, să ia sfârşit, dar cum văd că mulţi auditori dau semne că acest lucru trebuie să se întâmple şi că, dimpotrivă, ar trebui să am politețea de a răspunde acestei nevoi, o să vă povestesc o foarte scurtă istorioară: ea va fi foarte scurtă: "Exista un cuplu de unguri, care avea invitaţi în fiecare seară – în Ungaria, pe vremea când nu mergeau toate alandala, oamenii erau foarte ospitalieri –; când bătea clopotul de ora zece, soţul îi spunea soţiei: «Acum, draga mea, noi trebuie să fim politicoşi; ne vom retrage: invitaţii noştri vor, desigur, să plece acasă!»"

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

NOTE

Înainte de a începe acest curs de pedagogie, Rudolf Steiner a adresat aceste cuvinte participanților reuniți în "Sala albă" a Primului Goetheanum:

Doamnelor și Domnilor, acest curs nu era prevăzut decât pentru un cerc restrâns, și iată că a venit atâta lume încât se înțelege că nu vom putea ține acest curs așa cum trebuie dacă suntem atât de înghesuiți aici, în această sală. Ar fi imposibil; veți observa curând, dacă veți fi obligați să fiți prezenți în timpul conferinței și în timpul traducerii. Din acest motiv, trebuie să mă hotărăsc să țin acest curs de două ori, prima dată, în fiecare zi la ora 10, și apoi, în primul rând pentru acele persoane care vor să li se traducă, deoarece din punct de vedere tehnic nu se poate face altfel, la ora 11. Eu voi începe, așadar, prima conferință în fiecare zi la ora 10 fix, iar repetarea va urma apoi la ora 11. Lucrurile ar putea fi organizate, poate, și astfel: toți participanții care vin din Anglia, Olanda și Scandinavia să asiste la a doua conferință, iar ceilalți la prima."

Numai varianta a doua a conferințelor a fost stenografiată. Conferința era împărțită în două sau trei părți, marcate prin niște aliniate mari. După fiecare parte urma traducerea făcută de Georg Kaufmann (G. Adams).

Textul acestei ediții urmează – cu infime excepții – versiunea pe care Marie Steiner a dat-o pentru prima ediție a conferințelor.

[1] *Miss Mackenzie,* era din 1910 profesoară de pedagogie la Universitatea College din Cardiff (Țara Galilor).

[2] *Rudolf Steiner:* "Das lebendige Wesen der Anthroposophie", EC 252. S. Rihouët Coroze: "Qui était Rudolf Steiner? Une epopée de l'esprit au XX-e siècle".

[3] *Rudolf Steiner* se referă aici la faptul că în acea vreme Annie Besant și Leadbeater propovăduiau revenirea lui Christos, spunând că încarnarea lui Christos ar fi tânărul hindus Krishnamurti. Acesta s-a distanțat mai târziu de acest rol pe care ei i-l destinaseră.

[4] *Edouard Schuré,* 1841-1929: "Le Drame sacré d'Éleusis", cu prologul "Le rapt de Perséphone", trad. Marie Steiner.

[5] *Rudolf Steiner:* Vier Mysteriendramen: "Die Pforte der Einweihung" (1910), "Die Prüfung der Seele" (1911), "Der Hüter der Schwelle" (1912) și "Der Seelen Erwachen" (1913), EC 14.

[6] *Rudolf Steiner:* "Die soziale Frage als Bewusstseinsfrage" (1919), EC 189. M. M. Molt, R. Boss și Kühn.

[7] *Jean-Jacques Rousseau,* 1712-1778: "Du contrat social", această lucrare a avut o influență decisivă asupra Revoluției franceze; "Discours sur les sciences et les arts", 1750 (Gallimard folio 1981) și "Émile, ou de l'éducation", 1762.

[8] *Rudolf Steiner:* Apel redactat și pronunțat în februarie 1919, tipărit sub formă de broșură în martie 1919; în EC 24.

[9] *Rudolf Steiner:* "Die Kernpunkte der sozialen Frage" (1919), EC 23.

[10] *Emil Molt,* 1876-1936: consilier comercial, patron al fabricii de țigarete Waldorf-Astoria din Stuttgart. În 1919, el a întemeiat Școala Liberă Waldorf din Stuttgart, mai întâi pentru copiii muncitorilor și funcționarilor fabricii sale. La solicitarea sa, Rudolf Steiner și-a asumat organizarea și conducerea școlii. În zilele noastre, școlile Waldorf sunt răspândite în întreaga lume, ele sunt în număr de 300 și mereu sunt înființate altele noi.

[11] *Rudolf Steiner:* "Geistwissenschaft und Medizin", 20 de conferințe, 1920, EC 312, "Geistwissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie", 9 conferințe, 1921, EC 313.

[12] *Rudolf Steiner:* Geistwissenschaftliche Impulse zur Entwickelung der Physik I: "Licht, Farbe, Ton – Masse, Elektrizität, Magnetismus (1919-1920) (primul curs de științele naturii), EC 320; Geistwissenschaftliche Impulse zur Entwickelung der Physik II: "Die Wärme auf der Grenze positiver und negativer Materialität" (1920) (al doilea curs de științele naturii), EC 321; "Der Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie" (1921) (al treilea curs de științele naturii), EC 323.

[13] *Galileo Galilei,* zis Galileu, 1564-1642, ilustru matematician, fizician și astronom italian.

[14] *Nicolaus Copernic,* 1473-1543, celebru astronom polonez: "Tratat despre revoluțiile lumilor celeste". Condamnat de papa Paul V.

[15] *Giordano Bruno,* 1548-1600, filosof italian, el opunea creștinismului religia naturii. A fost ars pe rug la Roma.

[16] *Herbert Spencer,* 1820-1903, filosof englez: "Educație" (1861).

[17] *Ralph Waldo Emerson,* 1803-1882, scriitor american: "Reprezentanții omenirii" (1850).

[18] *Immanuel Kant:* "Istorie generală a naturii și teorie a cerului", 1775, mai ales ipoteza nebuloasei originare, și *Laplace:* "Expunerea sistemului lumii", 1796.

[19] *Hermann Rollett,* 1819-1904. Despre această întâlnire, vezi conferința din 13.10.1922 în "Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation" (1922), EC 217.

[20] *Charles Darwin,* 1809-1882: "Despre originea speciilor prin intermediul selecției naturale", Londra 1859. "Descendența omului și selecția sexuală", Londra 1871. "Exprimarea emoțiilor la om și la animale", Londra 1872.

[21] *Ernst Haeckel,* 1834-1919, vezi "Die Welträtsel. Gemeinverständliche Studien über monistische Philosophie", Bonn 1899.

[22] *Emil Du Bois-Reymond,* 1818-1896: "Darwin versus Galiani", discurs rostit în ședința publică a Academiei Regale a Științelor din Prusia la a 230-a aniversare a lui Leibnitz, 6.07.1876.

[23] *Rudolf Steiner:* "Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?" (1904-1905), EC 10. "Die Geheimwissenschaft im Umriß" (1910), EC 13.

[24] Expresia "leiblich-physisch" sau "physisch-leiblich", asociată cu "geistig-seelisch" sau "seelisch-geistig", se referă la corpul viu, alături de suflet și spirit. Ea este tradusă *când* prin *"corporal-fizic", când* prin *"fizic-eteric"*, opunându-se "sufletesc-spiritualului", pentru a sublinia raporturile dintre cele patru elemente constitutive ale ființei umane (n. t. fr.).

[25] *John Stuart Mill,* 1806-1873: principalul reprezentant al empirismului moral.

[26] *Rudolf Steiner:* "Dar prin faptul că materia nu există și nu poate acționa niciodată fără spirit, nici spiritul fără materie, materia poate și ea să se înalțe, la fel cum spiritul nu se epuizează, poate să-și ia dreptul de a atrage și de a respinge." Comentarii la "Imn către Natură", în "J. W. Goethe: Naturwissenschaftliche Schriften", vol. II, editate și comentate de Rudolf Steiner în "Deutsche National-Literatur" de Kürschner în 5 volume (1884-1897), EC 1 a-e.

[27] *Rudolf Steiner:* "Von Seelenrätseln" (1916), EC 21.

[28] *Rudolf Steiner:* "Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit" (1911), EC 15.

[29] *Rudolf Steiner:* "Die Philosophie der Freiheit" (1894), EC 4.

[30] *Rudolf Steiner:* "Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge" (1924), vol. 1-6, EC 235, 236, 237, 238, 239, 240.

[31] *Karl Ludwig von Knebel,* 1744-1834.

[32] *Oskar Pfungst:* "Das Pferd des Herrn von Osten (Der kluge Hans), Ein Beitrag zur experimentellen Tier-und Menschen-Psychologie", cu o introducere a profesorului C. Stumpf, Leipzig 1907, și "Der Streit um die rechnenden Pferde", conferință prezentată la Societatea de Psihologie din München de către Max Ettlinger la 27.02.1913.

[33] *Rudolf Steiner:* "Theosophie" (1904), EC 9.

[34] *Rudolf Steiner:* "Introduceri" la "Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule" (1919-1924), EC 300 a.

[35] *Oskar Peschel,* profesor de geografie la Leipzig: "Die Lehren der jüngsten Kriegsgeschichte", articol din 17.07.1866.

[36] *Rudolf Steiner:* "Mein Lebensgang" (1923-1925), vol. 1 şi 2, EC 28.

[37] *Lorenz Oken,* 1779-1851, a prezentat în "Manual de filosofie a naturii" (3 părţi, 1808-1811) un sistem care înglobează toate regnurile naturii.

[38] *John Dewey,* 1859-1952: "Democracy and education", 1916 şi "Human nature and conduct", 1922. Fără îndoială că la concepţiile sale pedagogice cunoscute încă de pe atunci şi la scrierile sale se referă Rudolf Steiner.

[39] *Karl Vogt,* 1817-1895: unul dintre principalii reprezentanţi ai materialismului în secolul al XIX-lea. "Ştiinţa şi credinţa cărbunarului", Giessen 1885, "Lecţii despre om", Giessen 1863.

[40] *Goethe:* "Faust" I, Cabinet de studiu. Discuţia dintre Mefistofel şi student.

[41] *Georg Henry Lewes,* 1817-1878: "The life and works of Goethe", Londra 1855, 2 volume.

[42] *John Milton,* 1608-1674: "Paradisul pierdut", 1667.

[43] *Sfântul Augustin,* 354-430: "De quantitate animae".

[44] *Rudolf Steiner:* "Die Kernpunkte der sozialen Frage" (1919), EC 23.

[45] *Jeremy Bentham,* 1748-1832, întemeietorul utilitarismului moral.

[46] *Rudolf Steiner:* "Welche Bedeutung hat die okkulte Entwickelung des Menschen für seine Hüllen – physischen Leib, Ätherleib, Astralleib – und sein Selbst?" (1913), EC 145.

[47] *Vladimir Soloviov,* 1853-1900. Vezi introducerea la "Bazele religioase ale vieţii".

[48] *Leviticul* 19, 18. *Marcu* 12, 31.

[49] *Geneza* 1, 27.

[50] *Lux mundi:* "A series of studies in the religios of the incarnation", Ed. Charles Gore, Londra 1889.

[51] Aceste întrebări n-au fost stenografiate.

[52] *Rudolf Steiner:* "Goethes Weltanschauung" (1897), EC 6.

[53] *Rudolf Steiner:* "Das Künstlerische in seiner Weltmission" (1923), EC 276, "Eurythmie. Die Offenbarung der sprechenden Seele" (1918-1924), EC 277.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

[54] Adică atunci s-a petrecut ceea ce a descris persoana care a pus întrebarea.

[55] *Rudolf Steiner* se referă aici la conferințele prezentate la Stuttgart la 11, 18 mai și 1 iunie 1919, din ciclul "Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen" (1919), EC 192.

[56] *Anatol Vasilievici Lunacearski,* 1875-1833, scriitor rus și om politic; din 1917 până în 1929, comisar al poporului pentru cultura proletară.

[57] *Rudolf Steiner:* "Alte und neue Einweihungsmethoden" (1922), EC 210.

[58] *Otto von Bismarck,* 1815-1898.

[59] *Maximilien M. I. de Robespierre,* 1758-1794.

[60] *Rudolf Steiner:* "Mein Lebensgang" (1923-1925), cap. XXVIII, EC 28.

J. *Mucke/A. Rudolph:* "Amintiri, Rudolf Steiner și Universitatea populară din Berlin 1899-1904".

[61] *Rudolf Steiner,* la recomandarea profesorului *Karl Julius Schröer* a fost, din 10.07.1884 până la 29.09.1890, în casa lui Ladislas Specht, agent comercial în industria bumbacului, din Viena, preceptor al celor patru fii ai acestuia: Richard, Arthur, Otto și Ernst. Vezi "Mein Lebensgang" (1923-1925), EC 28.

[62] *Karl Schubert,* 1881-1949, profesor Waldorf la clasa pentru copii retardați.

[63] *Tabesul dorsalis* este menționat aici ca exemplu, după toate aparențele în legătură cu ideea care era vehiculată odinioară despre această boală. Acest termen nu trebuie luat în sensul pe care i-l dă noua diagnoză. Căci, în sensul restrâns al cuvântului, tabesul este boala care, lucru recunoscut, nu afectează decât elementele senzitive ale sistemului nervos. Interpretarea lui Rudolf Steiner prezentată aici este, fără îndoială, pertinentă; de altfel, tocmai în acest caz, ea nu este deloc infirmată de faptul că, după cum arată datele despre boală oferite de observația exterioară, așanumiții nervi motori nu sunt afectați. Din acest context și din altele, trebuie să presupunem că termenul "tabes" este luat aici într-un sens mai larg, referindu-se la toate maladiile care se manifestă prin tulburări ale mobilității corelate cu alterările măduvei spinării, așadar, inclusiv ceea ce se numește mielită. De aceea, observația lui Rudolf Steiner, care spune că și aici este întrerupt nu un element motor, ci percepția internă, ar fi, formulată astfel, stimulatoare și fertilă. *Dr. W. Bopp.*

[64] *Thomas H. Huxley:* "Grundzüge der Physiologie".

[65] *Rudolf Steiner:* "Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen" (1906, 1920-1923), EC 283, "Eurythmie als sichtbarer Gesang" (1924), EC 278 – a se vedea în legătură cu această temă.

[66] *Kathleen Schlesinger:* "The greek aulos", 1939, a se vedea și

H. Ruland: "Ein Weg zur Erweiterung des Tonerlebens" (Ed. Die Pforte, Basel, 1981).

[67] *Rudolf Steiner:* cu ocazia celui de-al doilea curs pentru medici și studenți în medicină EC 313 (vezi nota 11), a dezvoltat în șase conferințe o *euritmie terapeutică*, practicată, în claborare cu medicii, de către euritmiștii curativi formați în acest scop: "Heileurythmie", 6 conferințe (1921, 1922), EC 315.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

RUDOLF STEINER
DESPRE STENOGRAMELE CONFERINȚELOR SALE

Din autobiografia lui Rudolf Steiner
"Cursul vieții mele" (cap. 35, 1925)

Rezultatul activității mele antroposofice a devenit disponibil sub două forme; în primul rând cărțile mele făcute publice pentru întreaga lume, în al doilea rând un mare număr de cursuri concepute inițial doar ca tipărituri particulare, şi care urmau să fie vândute numai membrilor Societății Teosofice (mai târziu Antroposofice). Acestea erau stenogramele mai mult sau mai puțin bine făcute asupra conferințelor şi care – din pricina lipsei de timp – nu au mai fost corectate de mine. Eu aş fi preferat ca cele rostite oral să rămână cuvânt rostit. Insă membrii voiau tipărirea privată a cursurilor. Si aşa au luat ele ființă. Dacă aş fi avut timp să le corectez, nu ar mai fi fost nevoie de la început de restricția "numai pentru membri". Actualmente, nu mai este valabilă de mai bine de un an.

Aici, în "Cursul vieții mele", este necesar să spun, înainte de toate, cum se leagă cele două: cărțile mele publice şi tipăriturile particulare, în ceea ce am elaborat ca antroposofie.

Cel care vrea să înțeleagă lupta lăuntrică şi eforturile depuse de mine în vederea promovării antroposofiei în conştiența prezentului, acela trebuie să o facă pe baza scrierilor publicate. In acestea am supus analizei tot ceea ce există drept strădanie de cunoaştere de-a lungul timpurilor. Acolo am expus ceea ce mi s-a confirmat mereu în contemplarea spirituală, ceea ce a devenit – desigur în multe privințe într-o formă imperfectă – edificiul antroposofiei.

Pe lângă această cerință de a întemeia antroposofia, şi legat de aceasta, de a sluji numai celor ce rezultă când ai de transmis lumii actuale de cultură în general comunicări din lumea spirituală, s-a adăugat şi aceea de a veni întru totul în întâmpinarea a ceea ce s-a instituit ca necesitate sufletească în membrii Societății, ca o dorință înspre spiritual.

Înainte de toate exista puternica înclinație de a solicita expunerea Evangheliilor şi în general conținutul Bibliei în acea lumină care s-a dovedit a fi antroposofică. Voiau să asculte comunicări asupra acestor revelații date omenirii. Pe când se țineau cicluri de conferințe interne în sensul acestei cerințe, a mai apărut încă ceva. La aceste conferințe parti-

cipau numai membrii. Ei erau familiarizați cu comunicările de început ale antroposofiei. Li se putea vorbi întocmai ca unor avansați în domeniul antroposofiei. Conținutul acestor conferințe interne era astfel redat cum nu ar fi putut fi în lucrările destinate publicării.

In aceste cercuri restrânse puteam vorbi într-un mod pe care ar fi trebuit sa-l configurez cu totul altfel dacă lucrurile ar fi fost de la început destinate expunerii publice.

Astfel încât cele două: scrierile publice și cele private au în realitate două proveniențe diferite. Scrierile publicate sunt rezultatul a ceea ce au constituit propriile mele căutări și eforturi; în tipăriturile particulare se află și căutările și eforturile Societății. Căci ascultam reverberația vieții sufletești a membrilor și, într-o vie conviețuire cu ea, se năștea conținutul conferințelor.

Nicăieri nu s-a afirmat, nici în cea mai mică măsură, ceva care să nu fie cel mai pur rezultat al antroposofiei ce se întemeia. Nu poate fi vorba de nici o concesie făcută prejudecăților sau presentimentelor membrilor Societății. Cel care citește aceste tipărituri particulare le poate lua în cel mai deplin sens drept ceea ce are de spus antroposofia. De aceea am putut, fără nici o ezitare, când solicitările în această privință au devenit prea insistente, să renunțăm la măsura de a răspândi aceste tipărituri numai în cercul membrilor Societății. Totuși, trebuie luat în considerare faptul că în stenogramele nerevizuite de mine există greșeli.

Bine înțeles, dreptul de a emite o judecată asupra conținutului acestor tipărituri particulare poate fi recunoscut numai aceluia care a îndeplinit condițiile prealabile ale unei astfel de judecăți. Si pentru majoritatea acestor tipărituri, această condiție este cel puțin cunoașterea antroposofică a omului, a cosmosului, în măsura în care ființa sa este expusă în antroposofie, și a ceea ce se găsește drept "istorie antroposofică" în comunicările primite din lumea spirituală.

BCU IAȘI / CENTRU PATRIMONIU BIBLIOTECA

EDIȚIA OPERELOR COMPLETE ALE LUI RUDOLF STEINER

Alcătuită după: Rudolf Steiner – Opera literară și artistică.
O privire de ansamblu bibliografică
(Numărul bibliografic, *cursiv* în paranteze)

A. SCRIERI

I. Opere

Scrierile goetheene de științe ale naturii, editate și comentate de R. Steiner, 5 volume, 1883-97, ediție nouă 1975 *(1a-e)*; ediție separată a Introducerilor, 1925 *(1)*

Linii fundamentale de teorie a cunoașterii în concepția goetheană despre lume (1886) *(2)*

Adevăr și știință. Preludiul unei "Filosofii a libertății" (1892) *(3)*

Filosofia libertății. Trăsături fundamentale ale unei concepții moderne despre lume, (1894) *(4)*

Friedrich Nietzsche, un luptător contra timpului său, (1895) *(5)*

Concepția despre lume a lui Goethe, (1897) *(6)*

Mistica la începuturile vieții spirituale contemporane și legătura ei cu concepția modernă despre lume, (1901) *(7)*

Creștinismul ca fapt mistic și misteriile antichității, (1902) *(8)*

Theosofie. Introducere în cunoașterea suprasensibilă a lumii și menirea omului, (1904) *(9)*

Cum se dobândesc cunoștințe despre lumile superioare, (1904-05) *(10)*

Din Cronica Akașa, (1904-08) *(11)*

Treptele cunoașterii superioare, (1905-08) *(12)*

Știința ocultă în rezumat, (1910) *(13)*

Patru drame-misterii, (1910/13) *(14)*

Conducerea spirituală a omului și a omenirii, (1911) *(15)*

Calendar sufletesc antroposofic, (1912) *(în 40)*

Un drum către cunoașterea de sine a omului, (1912) *(16)*

Pragul lumii spirituale, (1913) *(17)*

Enigmele filosofiei prezentate ca rezumat în istoria lor, (1914) *(18)*

Despre enigma omenească, (1916) *(20)*

Despre enigme sufletești, (1917) *(21)*

Spiritualitatea lui Goethe manifestată în "Faust" și prin basmul "Despre Șarpele verde și frumoasa floare de crin", (1918) *(22)*

Puncte centrale ale problemei sociale în necesitățile vieții prezente și din viitor, (1919) *(23)*

Articole asupra structurii tripartite a organismului social și asupra situației momentului, (1915-21) *(24)*

Cosmologie, religie și filosofie, (1922) *(25)*

Principii antroposofice, (1924-25) *(26)*

BCU CLUJ / UNIVERSITY LIBRARY

Fundamente pentru extinderea artei vindecării pe baza cunoştinţelor ştiinţei spirituale, (1925). De Dr. Rudolf Steiner şi Dr. med. Ita Wegman *(27)*
Cursul vieţii mele, (1923-25) *(28)*
II. Articole
Articole referitoare la dramaturgie 1889-1901 *(29)* – Fundamente metodice ale antroposofiei 1884-1901 *(30)* – Articole referitoare la cultură şi istorie 1887-1901 (31) – Articole referitoare la literatură 1886-1902 *(32)* – Biografii şi schiţe biografice 1894-1905 *(33)* – Articole din "Lucifer-Gnosis" 1903-1908 *(34)* – Filosofie şi antroposofie 1904-1918 *(35)* – Articole din "Das Goetheanum"1921-1925 *(36)*
III *Publicaţii postume*
Scrisori – Maxime – Prelucrări pentru scenă – Schiţe pentru cele patru drame misterii 1910-1913 – Antroposofie. Un fragment din anul 1910 – Schiţe şi fragmente – Din carnetele de note şi de pe foi separate – *(38-47)*

B. CONFERINŢE

I. Conferinţe publice
Cicluri de conferinţe publice la Berlin, 1903/1904 până în 1917/18 (51-67) – Cicluri de conferinţe şi cursuri la şcoli superioare, în alte locuri din Europa 1906-1924 (68-84)
II. Conferinţe ţinute în faţa membrilor societăţii antroposofice
Conferinţe şi cicluri de conferinţe cu conţinut general-antroposofic – Christologie şi comentarii ale Evangheliilor – Cunoaşterea spiritual-ştiinţifică a omului – Istorie cosmică şi istorie umană – Fundalul spiritual al problemei sociale – Omul în legătura sa cu cosmosul – Consideraţii asupra karmei – *(91-244)*
Conferinţe şi scrieri referitoare la istoria mişcării antroposofice şi a Societăţii Antroposofice *(251-263)*
III. *Conferinţe şi cursuri asupra unor domenii particulare ale vieţii*
Conferinţe despre artă: Arta în general – Euritmie – Arta vorbirii şi arta dramatică – Muzică – Arte plastice – Istoria artei (271-292) – Conferinţe referitoare la educaţie *(293-311)* – Conferinţe referitoare la medicină *(312-319)* – Conferinţe referitoare la ştiinţele naturii *(320-327)* – Conferinţe referitoare la viaţa socială şi tripartiţia organismului social *(328-341)* – Conferinţe pentru muncitorii care lucrau la construcţia Goetheanumului *(347-354)*

C. OPERA ARTISTICĂ

Reproduceri ale schiţelor grafice şi a celor pictate de Rudolf Steiner, în albume sau foi separate: Schiţe pentru pictura primului Goetheanum – Schiţe pentru exersarea picturii – Placate cu programul reprezentaţiilor de euritmie – Forme pentru euritmie – Schiţe pentru figurile de euritmie, ş. a.

Volumele din Operele Complete
sunt alcătuite unitar în cadrul fiecărei grupe.
Fiecare volum poate fi obţinute separat.

LUCRĂRI ALE LUI RUDOLF STEINER PUBLICATE IN LIMBA ROMÂNĂ

Antropologia generală ca bază pedagogiei (EC 293), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.

Apocalipsa lui Ioan (EC 104), Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996.

Arta educaţiei. Discuţii de seminar şi conferinţe asupra planului de învăţământ (EC 295), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1994.

Arta educaţiei. Metodica şi didactica (EC 294), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1995.

Arta vindecării (EC 27), Editura Aldomar, Bucureşti, 1996.

Bazele spiritual-ştiinţifice pentru prosperarea agriculturii (EC 327), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.

Bhagavad-Gita şi Epistolele lui Pavel (EC 142), Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1998.

Calendarul sufletesc (EC 40), Editura SAR, Simeria (ediţie bilingvă), 1991; Societatea antroposofică din România (ediţie bilingvă),1994 Editura Biodin, Bucureşti, 1998.

Creştinismul ca fapt mistic si misteriile Antichităţii (EC 8), Editura Humanitas, Bucureşti, 1993.

Creştinismul esoteric (EC 130), Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1998.

Cum se dobândesc cunoştinţe despre lumile superioare ? (EC 10), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1997.

Cunoaşterea iniţiatică (EC 226), Editura Arhetip, Bucuresti,1995.

Cunoaşterea lui Hristos (EC 100), Editura Univers Enciclopedic, 1999.

De la Iisus la Hristos; Christian Rosenkreutz: viaţa, opera şi misiunea sa (EC 131), Editura Arhetip, Bucureşti, 1998.

Din Cronica akasha (EC 11), Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1997.

Din cronica akasha. Evanghelia a cincea (EC 148), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.

Educarea practică a gândirii (din EC 108), Substratul ocult al nervozităţii (din EC 143), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1994.

Educaţia copilului din punctul de vedere al ştiinţei spirituale (EC 34), Editura Triade, Cluj-Napoca,1994.

Esoterismul creştin (EC 94), Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1995; Editura Arhetip, Bucuresti,1995.

Evanghelia după Ioan (EC 104), Editura Arhetip, Bucureşti, 1996.

Evanghelia după Luca (EC 114), Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1997.

Evanghelia după Marcu (EC 139), Editura Arhetip, Bucureşti, 1998.

Evanghelia după Matei (EC 123), Editura Arhetip, Bucureşti,1998.

Evenimentul apariţiei lui Christos în lumea eterică (EC 118), Editura Triade, Cluj-

Napoca, 1999.

Filosofia libertății (EC 4), Editura Princeps, Iași, 1993. Editura Triade, Cluj-Napoca, 1995.

Forțele spirituale active ale vechii și noii generații (EC 217), Editura Omniscop, Craiova,1998.

Ierarhiile spirituale și reflectarea lor în lumea fizică (EC 110), Editura Univers Enciclopedic, București, 1995.

Impulsuri ale științei spirituale pentru dezvoltarea fizicii, Vol. I, (EC 320), Editura Arhetip, București, 1997.

Introduceri la scrierile de științe naturale ale lui Goethe (EC 1), Editura Triade, Cluj-Napoca, 2000.

Istorie ocultă (analize ezoterice) (EC 126), Editura Omniscop, Craiova, 1999.

Îndrumări pentru o educație esoterică (EC 245), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1997.

Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală (EC 301), Editura Centrului de Pedagogie Waldorf, Bucuresti,1991.

Linii fundamentale ale unei teorii a cunoașterii în concepția goetheană despre lume (EC 2); *Adevăr și știință* (EC 3); *Filosofia libertății* (EC 4), (broșate într-un singur volum) Editura Triade, Cluj-Napoca, 1996.

Macrocosmos și microcosmos (EC 119), Editura Univers Enciclopedic, București, 1996.

Metamorfozele vieții sufletești. Căi ale trăirilor sufletești. Vol. I (EC 58). Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.

Metamorfozele vieții sufletești. Căi ale trăirilor sufletești. Vol. II (EC 59), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1999.

Metodica și ființa modelării vorbirii (EC 280), Editura Triade, Cluj-Napoca, 2000.

Misterul biblic al Genezei (EC 122), Editura Univers Enciclopedic, București, 1995.

Misterul temperamentelor omenești, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1993.

Mistica. Gând uman, gând cosmic, Editura Univers Enciclopedic, București, 1997.

Modelarea vorbirii și arta dramatică (EC 282), Editura Triade, Cluj-Napoca, 1999.

Observarea naturii. Matematica. Experimentul științific și rezultate ale cunoașterii din punctul de vedere al antroposofiei. (EC 324) Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001

Omul suprasensibil în concepția antroposofică (EC 231), Editura Univers Enciclopedic, București, 1998.

Poarta inițierii (EC 14), Editura Biodim, București (ediție bilingvă), 1995.

Poarta inițierii (EC 14), Editura Univers Enciclopedic, București, 2000.

Povestea vieții mele (EC 28), Editura Princeps, Iași, 1993.

Pragul lumii spirituale (EC 17), Editura Univers Enciclopedic, București, 1997.

Puncte centrale ale problemei sociale (EC 23), Editura Omniscop, Craiova, 1998.

Reîncarnare și karma (EC 135), Editura Princeps, Iași,1993. Societatea antroposofică din România, 1992; Editura Arhetip, Bucuresti,1994.

Știința inițiatică și cunoașterea aștrilor (EC 228), Editura Univers Enciclopedic, București, 1995.

Știința ocultă în rezumat (EC 13), Editura Rustania, Timisoara,1946; Editura Princeps, Iași, 1993

Teosofia. Introducere în cunoașterea suprasensibilă a lumii și menirii omului (EC 9), Editura Lumina, Timisoara,1943; Societatea antroposofică din România, 1991; Societatea antroposofică din România (ediție bilingvă), 1992; Editura Arhetip, București, 1993, 1997.

Teze antroposofice (EC 26), Editura Ramida, București (ediție bilingvă), 1994.

Treptele inițierii (EC 10), Editura Princeps, Iași, 1992.

Un drum un drum spre cunoașterea de sine (EC 16), Editura Univers Enciclopedic, București, 1997.

Universul, Pământul și Omul (EC 105), Editura Univers Enciclopedic, București, 1994.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI
65.000 lei

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CHULALONGKORN UNIVERSITY LIBRARY

12601

ISBN 973-9196-99-3